



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e
Ciências Sociais



LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-escolar

Maria do Rosário Vaz Leão

Orientadora: Professora Doutora Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Portalegre, abril de 2018



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e
Ciências Sociais



LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionada
Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob
orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Teresa de Lurdes
Frutuoso Mendes

Maria do Rosário Vaz Leão

Portalegre, abril de 2018

Constituição do Júri:

Presidente: Prof. Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Prof^a. Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Orientadora: Prof^a. Doutora Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

A ti, meu querido e
doce Pedro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por me permitirem a realização deste sonho. Obrigada pelo vosso esforço, carinho, compreensão, motivação, persistência e por acreditarem sempre em mim. O caminho nem sempre foi fácil, mas o vosso colo fez com que conseguisse ultrapassar todos os obstáculos e chegar até aqui. Nenhum agradecimento é suficiente por tudo aquilo que fizeram. O meu amor por vós é infinito.

Ao meu doce e querido irmão. Contigo tenho aprendido que o mais importante na vida é ser feliz. Depois de tantas batalhas que enfrentaste, tenho a certeza de que o teu futuro só poderá ser risonho e cheio de sucesso. Mereces isso e muito mais. Quanto a mim, estarei aqui, como sempre, para apoiar as tuas decisões, aplaudir as tuas vitórias e ser o porto de abrigo nos momentos menos bons. Obrigada pela cumplicidade, pelo amor e por estares sempre presente.

Aos meus avós, ao meu tio e aos meus padrinhos. Sem a vossa dedicação, força e carinho nada disto teria sido possível. Obrigada por embarcarem comigo nesta aventura e me terem acompanhado até aqui.

Ao meu namorado, que foi o meu porto de abrigo nesta caminhada. Pela tua paciência e persistência. Por nunca me deixares desistir e acreditares sempre em mim. Pelas tuas palavras sábias no momento certo. Pelo teu abraço caloroso, que mesmo sem pedir o interpretavas nos meus olhos. Por seres quem és. Pelo teu amor. Obrigada!

À Ana Neves, que caminhou a meu lado neste sonho. Com quem partilhei momentos inesquecíveis. Com quem criei laços para a vida. Obrigada pelo apoio e por sermos o pilar uma da outra. Sem ti esta aventura não teria tido o mesmo sabor. A ti, sempre.

Aos meus amigos, pelas vossas palavras acolhedoras. Pela vossa força e carinho em cada momento. Pela vossa amizade. Por estarem sempre dispostos a colaborar. Às amizades de uma vida e às amizades que levo para a vida. A vocês, muito obrigada.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Mendes, que foi incansável ao longo deste percurso. Pela sua disponibilidade, dedicação, compreensão e profissionalismo. Mas acima de tudo pela sua amizade e conforto. Pela partilha de ideias e por iluminar o meu caminho. Pela sua pureza e por me conseguir transmitir tranquilidade. “Tudo tem o seu tempo” são palavras de que nunca me esquecerei. Obrigada por não desistir de mim, por cada ensinamento e por ser uma pessoa fantástica. Foi um prazer tê-la a meu lado nesta fase tão importante da minha vida.

Por fim, e porque acredito que existe uma força superior, à minha estrela guia. Por me guiares. Sinto que estiveste sempre a meu lado, me protegeste e me encheste de força quando mais precisei. Há coisas que não se explicam, sentem-se. Espero que estejas orgulhosa.

A todos vós, muito obrigada do fundo do coração!

RESUMO

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica na vida da criança, pelo que é importante que se reflita sobre temáticas que cada vez estão mais presentes neste contexto, como a interculturalidade.

O aumento da diversidade de culturas presente na nossa sociedade e, por sua vez, no jardim-de-infância, deve ser uma preocupação dos agentes educativos, refletindo sobre esta realidade e adotando medidas que promovam a integração destas crianças de forma positiva no ambiente educativo.

Sendo a literatura infantil um dos grandes aliados no desenvolvimento das crianças, optámos por socorrer-nos das suas potencialidades para a exploração desta temática. O livro é uma janela para o mundo, que possibilita à criança viajar e conhecê-lo, através da magia que transporta nas suas histórias.

Neste sentido, ao longo da nossa Prática e Intervenção Supervisionada desenvolvemos atividades e proporcionámos momentos de partilha de ideias com o objetivo de promover a Educação Intercultural através da literatura infantil. Apesar do presente relatório se centrar na literatura infantil, tentámos também dar respostas a todas as áreas de conteúdo que as OCEPE apresentam.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Literatura Infantil, Educação Intercultural.

ABSTRACT

Pre-school Education is the first stage of basic education in children's lives, so it is important to reflect on topics that are progressively present in this approach, such as interculturality.

The increase in the diversity of cultures nowadays in our society and, focusing, in kindergarden, should be a concern of educational agents to reflect on this reality and to adopt measures that promote the integration of these children in a positive way in the educational environment.

Since children's literature is one of the greatest allies in the development of children, we have chosen to benefit with their potential for exploring this theme. Books are windows into the world, which enables the child to travel and experience it, through the magic books carry in their stories.

This way, throughout our Practice and Supervised Intervention, we developed activities and provide moments of sharing ideas to put forward Intercultural Education through children's literature. Although this report focuses on children's literature, we have also attempted to provide answers to all the content areas that OCEPE behold.

Keywords: Preschool Education, Children's Literature, Intercultural Education.

ABREVIATURAS E SIGLAS

Siglas:

DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

IA: Investigação-Ação

IPSS: Instituição Privada de Solidariedade Social

MEM: Movimento da Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Abreviaturas:

C: Criança

E: Educadora

E.E.: Encarregado de Educação

Ed. E.: Educadora Estagiária

VC: Várias Crianças

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
Introdução	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	15
1.1 - Enquadramento Legal na Educação Pré-Escolar	15
1.2 - Modelos Curriculares e Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar ..	19
1.3 - O Papel do Educador	27
CAPÍTULO 2 – PROMOVER A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL.....	30
2.1 - Jardim-de-infância: um espaço intercultural	30
2.2 - A Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar.....	34
2.3 - Promovendo a Interculturalidade através da Literatura Infantil	37
PARTE II: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	43
CAPÍTULO 1 - PERCURSO E CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO	44
1.1 - A investigação – ação como metodologia de investigação	44
1.2 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	47
1.2.1 - Observação Participante.....	48
1.2.2 - Notas de Campo	48
1.2.3 - Registo Fotográfico.....	49
1.2.4 - Inquérito por Questionário	49
1.2.5 - Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias	50
1.3 – Identificação/Caracterização dos contextos de realização da Prática e Intervenção Supervisionada em Creche e Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim-de-Infância.....	50
1.3.1 - Contexto de Creche	51

1.3.1.1 - Caracterização da sala de atividades da Creche	53
1.3.1.2 - Caracterização do grupo de crianças	54
1.3.2 - Contexto de Jardim-de-infância	57
1.3.2.1 - Caracterização da sala de atividades	58
1.3.2.2 - Caracterização do grupo de crianças	60
CAPÍTULO 2 - AÇÃO EM CONTEXTO	62
2.1 - Análise e Discussão dos Dados	62
2.1.1 - A Literatura Infantil no Processo Educacional	62
2.1.2 – A Literatura Infantil em Ambiente Familiar	76
2.2 - Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar	84
2.2.1 - Sequência do Projeto	86
2.3 - Reflexão Global da ação educativa e pedagógica desenvolvida na Creche e no Jardim-de-infância	107
CONCLUSÃO	112
Conclusão	113
BIBLIOGRAFIA	116
Bibliografia	117
ANEXOS	120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de crianças a frequentar a instituição.....	52
Gráfico 2 - Número de crianças da sala de 1 ano.....	55
Gráfico 3 - Idades das Crianças do Jardim-de-infância.....	60
Gráfico 4 - Temas considerados pelas educadoras como os que mais despertam a atenção e a curiosidade das crianças.....	70
Gráfico 5 - Atividades realizadas com os educandos	77
Gráfico 6 - Frequência com que os encarregados de educação leem para os educandos	78
Gráfico 7 - Critérios que os encarregados de educação têm em consideração quando compram livros infantis.....	79

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Fantoques da história: Os Ovos Misteriosos.....	89
Imagem 2 - Jogo e hora do conto: Os Ovos Misteriosos	90
Imagem 3 - Desenhos dos ovos pretos e respetivos animais.....	92
Imagem 4 - Hora do conto: Os Meninos de Todas as Cores	93
Imagem 5 - Viajar pelo planisfério	95
Imagem 6 - Fantoques: Os Meninos de Todas as Cores.....	96
Imagem 7 - Viajar pelo mundo.....	97
Imagem 8 - Rostos Multiculturais	98
Imagem 9 - Mapa Mundo e as Culturas	98
Imagem 10 - Visualização do vídeo com fotos.....	102

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: FICHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

ANEXO B: FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

ANEXO C: FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES

ANEXO D: QUESTIONÁRIO ENTREGUE ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

ANEXO E: INQUÉRITO ENTREGUE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

ANEXO F: HISTÓRIAS DA ATIVIDADE: VIAJAR PELO MUNDO

ANEXO H: HISTÓRIA: A VIAGEM DO MENINO BRANCO

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório, intitulado de *Literatura Infantil e Práticas para a Promoção da Educação Intercultural na Educação Pré-Escolar*, é o resultado da Prática e Intervenção Supervisionada que decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo constituído por, inicialmente, quinze crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

O tema apresentado surgiu devido à diversidade de culturas que, cada vez mais, caracteriza a nossa sociedade e, por sua vez, também é visível nos jardins de infância. Sendo um tema ainda pouco explorado na vertente educativa, optámos por embarcar nesta aventura, tentando compreender que concepções as crianças têm acerca do Outro. Sabemos, à partida, que cada cultura tem a sua língua, os seus costumes e tradições, contudo, nem sempre estas particularidades são valorizadas e respeitadas. Pareceu-nos então pertinente que a questão da interculturalidade fosse explorada com o grupo, pois é importante que nestas idades as crianças comecem a ter consciência do mundo envolvente. Só assim se tornarão cidadãs capazes de aceitar, respeitar e valorizar as restantes culturas. Ainda que seja uma grande batalha, cabe a nós, educadores, atuar no sentido da eliminação de atitudes como o racismo e a xenofobia.

Por sua vez, e porque a literatura infantil acompanha a criança desde que nasce, socorremo-nos das suas potencialidades para explorar a questão da diversidade cultural. O livro é o melhor aliado no crescimento e desenvolvimento da criança, por isso acaba por se tornar o seu melhor amigo e companheiro ao longo da vida. A magia das suas histórias possibilita que a criança desenvolva as capacidades como a imaginação e a criatividade, deixando-a viajar e conhecer o mundo.

Antes de mais, é importante esclarecer que, aquando da nossa Prática de Observação e Cooperação em Jardim-de-infância, uma criança chinesa foi inserida no grupo, acabando por também nós acompanharmos a sua integração e algumas dificuldades que existiam entre a criança e a educadora cooperante a nível da comunicação. Contudo, uma vez que a educadora cooperante foi colocada noutra escola do agrupamento, a nossa Prática e Intervenção Supervisionada acabou por também decorrer com outro grupo de crianças, onde não existia nenhuma criança originária de outra cultura. Mesmo não havendo nenhum elemento do grupo pertencente a outra cultura, decidimos avançar com a escolha do tema, com o objetivo de despertar as crianças para a diversidade cultural que existe no mundo.

Para além das atividades desenvolvidas no âmbito do presente relatório, importa salientar que durante a nossa prática tivemos o cuidado de desenvolver outras aprendizagens significativas para as crianças, tendo em consideração os seus interesses e necessidades. Por outro lado, tivemos também a preocupação de atender a todas as áreas de conteúdo apresentadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Para o presente relatório delineámos os seguintes objetivos:

- Estimular o interesse da criança pelo conhecimento do mundo e pela diversidade;

- Educar as crianças no sentido de respeitar e valorizar as diferenças existentes entre culturas;

- Explorar livros com o grupo que abordassem questões culturais;

- Sensibilizar as crianças para a inclusão de crianças vindas de outros países.

Por fim, importa referir que o relatório se encontra organizado em duas partes: a primeira que diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda parte relativa ao percurso de investigação-ação.

A primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos, o primeiro denominado de Princípios Educativos e Curriculares na Educação Pré-Escolar, onde começamos por abordar o enquadramento legal da Educação Pré-Escolar, fazendo referência a documentos que a norteiam como: a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as OCEPE, de 1997, e a mais recente publicação das OCEPE, de 2016. Ainda neste capítulo são abordados os modelos curriculares, o trabalho de projeto e por último, o papel do educador de infância. O segundo capítulo, Promover a Educação Intercultural através da Literatura Infantil, aborda a essência do relatório, apresentando três pontos que considerámos fulcrais. O primeiro incidindo sobre o facto de o Jardim-de-infância ser um espaço intercultural, seguindo-se uma abordagem centrada na Literatura Infantil e, por fim, a junção dos dois capítulos - a promoção da interculturalidade através dos livros.

A segunda parte também apresenta dois capítulos, sendo que o primeiro diz respeito ao percurso e aos contextos de intervenção. Nele encontramos uma descrição teórica da metodologia de investigação-ação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da prática, a caracterização dos contextos de Creche e Jardim-de-infância onde decorreu a nossa prática, quer a nível do espaço, quer do grupo de crianças. Relativamente ao segundo capítulo, este está dirigido para a ação em contexto, onde apresentamos a análise dos dados recolhidos nos inquéritos realizados às educadoras de infância e aos pais e a reflexão da prática

- uma mais centrada nas atividades alusivas ao tema do relatório e outra mais generalizada.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1 - Enquadramento Legal na Educação Pré-Escolar

O papel que a Educação Pré-Escolar (EPE) assume na vida das crianças tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, possuindo este contexto educativo atualmente um estatuto que no passado não possuía. Com efeito, no presente a EPE é considerada essencial no desenvolvimento fundamental na educação das crianças, mas o seu reconhecimento no sistema educativo só foi possível com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a 14 de outubro de 1986. Neste documento existe um conjunto de objetivos definidos para a EPE, tendo em consideração que estes deverão ser articulados com o meio familiar. A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece então que se deve:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (artigo nº.5)

Mais tarde, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º5/97 de fevereiro, vem salientar que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Na mesma lei, podemos ainda destacar os princípios definidos para a EPE:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (artigo n.º 10)

Segundo os princípios orientadores acima definidos, a criança deve ser educada para a cidadania, devendo fomentar-se o respeito pela pluralidade de culturas com que se vai deparando, de modo a que consiga viver em sociedade. Por sua vez, é também importante que se garanta a todas as crianças a igualdade de oportunidades, proporcionando-lhes bem-estar e segurança, ao mesmo tempo que se acompanha o seu crescimento e desenvolvimento em todos os domínios. Para finalizar, propõe-se ainda que se incentive a participação da família no percurso educativo dos mais novos, estabelecendo relações entre a família e a comunidade escolar.

É ainda neste mesmo ano da publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar que surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com o objetivo de apoiar a prática pedagógica dos educadores. Tal como é referido neste documento, “As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13). As OCEPE assumem assim um papel relevante para todos os educadores auxiliando-os a gerir, de forma fundamentada e consistente, a sua prática educativa.

As OCEPE focam-se então em quatro fundamentos articulados:

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como comportamentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. (ME, 1997, p.14)

Neste sentido, o educador deverá ter em consideração:

- os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- a organização do ambiente educativo, que comporta diversas interações: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e outros parceiros educativos;
- as áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo);

- a continuidade educativa, tendo em conta o que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para que progridam nas suas aprendizagens;
- a intencionalidade educativa, que assenta no processo reflexivo de observar, planear, agir e avaliar, de modo a que consiga adequar a sua prática às necessidades do grupo.

Recentemente, mais precisamente em 2016, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sofreram uma revisão e consecutiva atualização. Pode ler-se no atual documento:

Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. Falamos sobre a diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se progredir e avaliar sem recurso à retenção. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4)

Neste sentido, as novas OCEPE integram novos domínios, como a Educação Física e a Educação Artística, clarificando que é necessário que a criança percorra um caminho que a ajude no seu desenvolvimento global. Focando-nos nas áreas de conteúdo, podemos dizer que a Área de Formação Pessoal e Social e a Área do Conhecimento do Mundo se mantiveram, observando-se alterações na Área de Expressão e Comunicação. Esta última área de conteúdo encontra-se subdividida nos Domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no da Matemática. Comparando com a antiga publicação, o Domínio das Expressões dá lugar ao Domínio da Educação Física e ao Domínio da Educação Artística. Esta alteração faz, no nosso entender, todo o sentido, uma vez que o primeiro constitui uma abordagem mais específica do desenvolvimento de capacidades motoras, enquanto o segundo engloba a especificidade das linguagens artísticas, como o exprimir, o comunicar e o representar.

Por sua vez, na nova publicação, a preocupação com a transição para o primeiro Ciclo do Ensino Básico adquire maior destaque, assumindo-se que uma Educação Pré-Escolar de qualidade será uma mais-valia para que a criança atinja o sucesso no seu percurso académico e também pessoal. Em jeito de conclusão, no preâmbulo do documento podemos ler que o educador deverá “Agir cedo para ter melhores resultados no futuro” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4), isto é, fazer com que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, para que no futuro tenhamos uma sociedade mais justa e coesa.

Tal como na versão anterior, as novas OCEPE apresentam os mesmos quatro fundamentos e princípios que o educador deve ter em consideração na sua prática pedagógica. É importante referir que o educador possui um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. Cabe-lhe a ele fazer uma articulação das diferentes áreas de conteúdo e dos vários domínios, devendo essa articulação fazer sentido para a criança. Dada a sua observação e o seu conhecimento acerca do grupo, será importante que planeie oportunidades de aprendizagens gradativamente mais complexas, para que exista evolução no grupo, de forma

global, e em cada criança, de forma particular. Nesse sentido, deverá apoiar cada criança, dando oportunidade de todas colaborarem na aprendizagem umas das outras e, por fim, propor situações interessantes e desafiadoras.

Contudo, o educador só conseguirá dar resposta a estes princípios se conhecer bem o grupo, tal como o seu contexto familiar e social. Numa primeira fase, é importante observar, registar e documentar, isto é, deverá observar como as crianças interagem e como aprendem, recorrendo ao registo (escrito, áudio, vídeo, fotográfico), que facilitará a sua reflexão acerca de cada criança, pois

Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 14)

A partir deste processo de documentação, o educador terá dados mais objetivos que lhe permitam apoiar a sua reflexão sobre as consequências do seu agir pedagógico, nomeadamente ao nível das reações e das aprendizagens das crianças, o que lhe permitirá reformular os seus planos educativos e o seu processo de avaliação, atendendo às reais necessidades de grupo.

Na verdade, “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15), devendo agir também em conformidade com os interesses e curiosidades das crianças, estando preparado para receber as sugestões do grupo, que poderão ser potenciadoras de aprendizagem. Neste sentido, quando falamos em planeamento, devemos ter em consideração a articulação entre as diversas áreas de conteúdo, proporcionando aprendizagens desafiadoras.

A avaliação é outro fator a ter em conta, quer da evolução das crianças, quer das práticas educativas. A avaliação referente às crianças será um elemento fundamental para o educador, uma vez que permite que este compreenda quais as aprendizagens adquiridas, e quais poderão vir a ser realizadas no futuro. Por outro lado, não deixa de ser importante que o educador avalie a sua prática, pois só assim conseguirá tomar consciência da sua intervenção, refletindo sobre as estratégias utilizadas, podendo dar-lhes continuidade, ou reformulá-las consoante a avaliação que fizer.

As crianças, as famílias e até outros profissionais de educação devem participar no processo da avaliação. Efetivamente, “Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16). Dar oportunidade à criança de se autoavaliar e de ser confrontada com diversas opiniões faz com que este processo se torne mais reflexivo e mais rico. Os pais/famílias, sendo responsáveis pela educação dos filhos, também devem participar no seu percurso educativo, mantendo-se informados do dia-a-dia da criança no jardim-de-infância, mas também dando contributos que possam melhorar a prática do educador.

Por sua vez, a partilha de experiências com outros profissionais, sejam eles educadores ou assistentes operacionais, é também importante para a construção de um currículo coerente, pois “A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 17). As OCEPE acrescentam ainda que toda esta interação entre a família e profissionais facilitará a transição e a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para além destes documentos orientadores da prática pedagógica, existe ainda o «Perfil geral do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico», Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este documento vem alertar o educador para a importância de conceber e desenvolver o seu próprio currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”¹. Assim sendo, o educador deve mobilizar o “conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”², tal como é referido pelo mesmo Decreto-Lei, pois a articulação de conteúdos será importante para que se proporcionem experiências de aprendizagem ainda mais ricas para o desenvolvimento da criança - não ignorando que todas estas experiências de aprendizagem têm em vista a formação integral do indivíduo (ou, como é referido nas OCEPE, a sua Formação Pessoal e Social, uma área transversal a todo o currículo da Educação Pré-Escolar).

1.2 - Modelos Curriculares e Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar em Portugal tem vindo a ganhar mais relevância no sistema educativo, bem como no sucesso escolar e pessoal das crianças. Sendo considerada a primeira etapa da educação básica, a EPE tem vindo a articular-se, cada vez mais, com o ensino básico.

Formosinho (1996) começa por referir que é através da Educação Pré-Escolar que “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão” (p.11). Os modelos curriculares podem ser um importante instrumento de mediação da teoria e da prática, uma vez que fundem uma visão sistémica da “educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores” (p.12).

Cabe ao educador adotar o modelo curricular que mais considerar adequado à sua prática. Em Portugal, o Movimento da Escola Moderna e os modelos High-Scope e Reggio Emilia são os mais adotados em contexto pré-escolar.

Os modelos curriculares foram surgindo em várias partes do mundo e os seus princípios rapidamente se espalharam, inspirando muitos profissionais da educação de infância em

¹ Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto.

² Ibidem

Portugal. Neste sentido, Spodek e Brown (1998) recorrem a Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973) para definir modelo curricular como sendo

(...) uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam. (p.15)

Marchão (2012, p.3) defende que “os modelos curriculares constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planejar, pôr em prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático da educadora não pode deixar de emergir e de o influenciar.” Daí que possamos pensar no modelo curricular como um suporte de apoio à prática do educador, não menosprezando o conhecimento que este tem acerca do grupo de crianças e do contexto onde decorre a sua ação. A autora, recorrendo a Oliveira-Formosinho (2007), realça ainda que se consideram tendências curriculares e pedagógicas aquelas que “não ignoram os direitos da criança mas que a veem como competente, como ser participante e não como um ser em espera de participação” (p.4).

Os modelos curriculares que a seguir apresentamos - Reggio Emilia, High-Scope, Movimento da Escola Moderna - preocupam-se com o desenvolvimento das crianças e em dar resposta às suas necessidades, valorizando assim a participação das mesmas em todo o processo educativo. A abordagem de projeto, por sua vez, dá oportunidade às crianças de colocarem questões sobre situações que lhes despertem curiosidade, devendo o educador desafiá-las no sentido da resolução dos problemas identificados, convocando, nas atividades concebidas e delineadas em conjunto, todas as áreas de conteúdo, que deverão ser abordadas de forma integradora e holística.

Modelo Reggio – Emilia

O modelo Reggio – Emilia surgiu em Itália no ano de 1945 e o seu nome deve-se à região de Emilia Romana. Nessa altura viviam-se tempos de destruição, fome e pobreza, consequência da Segunda Guerra Mundial. Embora vivendo neste ambiente de pós-guerra, um conjunto de mães da pequena cidade de Reggio – Emilia sonhava com um mundo melhor para aos seus filhos. Decidiram então socorrer-se das ruínas que tinham resultado da guerra para a construção de uma escola. E foi assim, com a ajuda de toda a comunidade, que surgiram as primeiras escolas. Percebe-se, portanto, que este modelo se caracteriza pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade no percurso educativo das crianças, nas creches e nos jardins-de-infância.

Loris Malaguzzi, jornalista em Roma, ficou fascinado com esta iniciativa e acabou por também ele a integrar, ficando sob a sua orientação todo o trabalho de equipa que se iria desenvolver, com o objetivo de entenderem e conhecerem as crianças com quem trabalhavam.

Contudo, só em 1963 é que surgiu a primeira escola municipal, com a necessidade de se dar a conhecer o trabalho que aí se desenvolvia. Deste modo, os professores e as crianças começaram a deslocar-se à cidade, onde realizavam atividades, para que todos pudessem conhecer o trabalho que era desenvolvido na escola. A pouco e pouco começou a assistir-se ao aumento do número de escolas nesta região.

Para Malaguzzi (1996), um dos objetivos principais deste modelo curricular era a criação de um ambiente que fosse agradável e familiar, para que as crianças, as suas famílias e até os educadores se sentissem “em casa”. Cooperação, colaboração e partilha são os princípios básicos que sustentam este modelo, sendo “A educação [...] considerada uma actividade comum, uma partilha da cultura” (Lino, 1996, p.100) entre todos os agentes educativos envolvidos – crianças, profissionais e famílias.

Deste modo, neste modelo, todos aprendem e todos ensinam, pois “a educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola” (Spaggiari cit. por Lino, 1996, p.100).

No modelo Reggio Emilia, “o ouvir e o falar são privilegiados, [...] as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e [...] são[-lhes] proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando” (Lino, 1996, p. 101). As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se, seja através da linguagem, do movimento, do desenho, da pintura ou da dramatização. Quantas mais formas de linguagem se oferecerem à criança, mais rico será o seu desenvolvimento, por isso, esta é estimulada a representar a mesma ideia de diversas formas e com diferentes materiais, por exemplo, com guaches, com moldagem de plasticina, com construções de madeira ou até mesmo de papel, entre outros. Deste modo, a arte é parte integrante deste modelo, segundo o qual ao adquirirem variadas técnicas de expressão, as crianças desenvolvem também o seu espírito crítico. Os debates que se realizam acerca das suas representações são um fator chave para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Também aqui o papel da família é destacado. É importante que as crianças partilhem com os pais as suas experiências na escola, devendo estes desencadear discussões que lhes permitam conhecer as aprendizagens do seu educando, bem como os seus interesses e preferências. Lino (1996, p.103) afirma que “As famílias têm o direito de estar informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e o direito de participar em toda a acção educativa.” Procura-se então que a família se envolva no processo educativo, expondo as suas ideias, para que, em conjunto, pais e educadores as possam debater e tomar decisões.

No que diz respeito ao espaço educativo, a sua construção também é cuidadosamente planeada, havendo a preocupação de existirem espaços comuns, onde crianças e adultos da mesma escola estabelecem interações, se envolvem em atividades e partilham experiências. As salas encontram-se divididas em áreas, sendo que cada uma delas apresenta materiais característicos do jogo ou brincadeira que aí se realiza. Entre tantas outras áreas que são referidas, surge a área dos livros, onde as crianças podem folhear os livros, “lê-los” à sua maneira e ouvir histórias, sejam elas contadas por adultos ou por outras crianças. Para completar, existe

a biblioteca, um espaço fora da sala, a que todos têm acesso. O espaço exterior é também ele cuidado, preparado de forma a poder dar continuidade ao trabalho desenvolvido no interior, existindo estruturas onde as crianças podem brincar.

Lino (1996, p. 110) reforça que “Há uma preocupação especial com a beleza e harmonia dos espaços”, começando pelas cores, passando pelos móveis e materiais, até aos placares. Os placares são um meio de manter os pais informados sobre horários, reuniões e outras atividades, ao mesmo tempo que podem observar as produções e fotografias das crianças, dando a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido. Tal como é referido pelo mesmo autor, e tendo em conta que em cada sala se encontram dois educadores, o espaço é o «terceiro educador» (Lino, 1996, p. 111), dado que também ele deve ser flexível ajustando-se às mudanças que surgem, a fim de dar resposta às necessidades do grupo.

Modelo Curricular High-Scope

O modelo High-Scope foi concebido por David Weikart em 1960. O facto de ter trabalhado como psicólogo no atendimento a crianças com necessidades motivou Weikart a desenvolver um programa de educação pré-escolar que as preparasse para a entrada no ensino básico. Este modelo curricular foca-se na ação e na reflexão sobre a mesma, existindo uma grande preocupação no desenvolvimento intelectual das crianças, bem como na criação de experiências-chave. Isto porque se considera que a criança só aprende através da ação e não por processos de repetição e memorização (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996).

Desta forma, importa que a criança desenvolva a sua autonomia, para que seja capaz de tomar as suas próprias decisões. A ação do adulto também é crucial neste processo, não devendo dirigir ou paralisar a ação das crianças, mas sim dar-lhes espaço e recursos para que estas possam experienciar e desenvolver a sua autonomia. Devem então ser pensados quatro aspetos para a autonomia da criança: o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto.

Começando pelo ambiente físico, Formosinho (1996, p.66) refere que se pretende a criação de um «espaço nítido (“divisão clara do espaço”)», para que a criança consiga ser independente do adulto e desenvolva a sua autonomia. A organização da sala de atividades em áreas é fundamental para o grupo, uma vez que lhe permite vivenciar a realidade e experienciá-la: “Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p. 68). De facto, a organização do espaço permite uma série de experiências ao grupo, ao mesmo tempo que contribui para a aquisição de aprendizagens diversificadas.

Por sua vez, é igualmente importante que o educador organize os tempos. Falamos, por exemplo, na rotina diária, isto é, “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p. 71). O educador deve gerir o tempo, para que as crianças comecem a conhecer a sequência dos

acontecimentos, tornando-se cada vez mais independentes. “Assim, a rotina diária da pré-escola *High-Scope* é constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p. 71). Os mesmos autores terminam referindo que a rotina diária permite que as crianças sejam independentes, ativas e autônomas.

Formosinho (1996, p. 29) evidencia que o papel do educador é o de “proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão”, ou seja, criar situações desafiantes que ofereçam diversas aprendizagens ao grupo, estimulando assim o seu pensamento. É importante que se estabeleça uma relação adulto-criança em que exista confiança e liberdade. O adulto deve, por isso, valorizar os talentos dos mais novos, apoiar as suas brincadeiras e também escutá-los atentamente, deixando que expressem livremente os seus sentimentos e pensamentos.

Por fim, quando falamos em interação adulto-adulto, referimo-nos ao trabalho de equipa que se realiza no contexto educativo. Os registos que se fazem das observações e interações com o grupo devem ser partilhados com a equipa e, por sua vez, estas anotações acabam por também ser instrumentos de avaliação da criança. A comunicação com os pais é outro fator fundamental, fazendo com que estes se sintam incluídos no percurso de aprendizagem das suas crianças.

O modelo *High-Scope* preocupa-se com o bem-estar das crianças, para que se sintam confortáveis e seguras na transição do ambiente familiar para o ambiente pré-escolar. Para facilitar estas transições, são apresentadas quatro estratégias, das quais destacamos duas, por serem as que consideramos mais pertinentes no âmbito do presente relatório: conhecer-se a si próprio e às raízes, crenças e atitudes das famílias e criar relações positivas com os outros, promovendo-se assim educação para os valores e cidadania.

Em primeiro lugar, é preciso conhecermo-nos a nós próprios, para que compreendamos as práticas, crenças e atitudes das famílias. Antes de mais, é importante conhecermos a origem sociocultural das famílias, os seus hábitos e costumes. Segundo Martin Luther King, Jr. cit. por Hohmann e Weikart (1997, p. 112), “Não é possível «fazer crescer» pessoas sem alimentar as suas raízes. Não podemos guiá-las em direcção ao fundo sem valorizarmos o seu passado.” Conhecendo-se, conhecendo as crianças e as respetivas famílias, o educador estará no bom caminho para estabelecer relações interpessoais positivas. Neste sentido, as diferenças devem ser valorizadas, dando-nos a nós, educadores, oportunidade de nos aproximarmos dos outros e também de aprendermos com eles.

Neste contexto, importa perceber onde se situa o livro neste modelo curricular. Formosinho (1996), numa descrição da organização das áreas, refere a área da escrita e dos livros como sendo de grande relevância. Nela as crianças podem simular a leitura, tendo como base as imagens que observam nos livros, inventando uma história nova ou recontando uma outra que já tenham ouvido ler. Marchão (2012, p.9-10) defende que esta área se deve localizar próxima de áreas onde a criança tenha acesso aos materiais de escrita, devendo também “ficar longe das áreas de atividades de brincadeiras energéticas” e “ser pensada para que as crianças se sentem junto de uma boa janela.” (Marchão, 2012, p.9-10).

Para Weikart (1974), a linguagem e a literacia são capacidades que as crianças vão desenvolvendo naturalmente, devido ao seu processo de maturação e também de envolvimento no ambiente, onde são estimuladas a comunicar. A sua linguagem começa progressivamente a ser mais complexa, resultado das interações comunicacionais que se estabelecem diariamente. “A linguagem desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 526). A valorização da comunicação, seja ela oral ou escrita, fará com que a criança sinta vontade de dominar a linguagem. É desta forma que os livros assumem um papel importante neste modelo, pois eles também permitem que as crianças tirem prazer da linguagem.

Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular Movimento da Escola Moderna, mais conhecido por MEM, teve a sua origem em 1966, com base na teoria Freinet, tendo como objetivo preparar as crianças para a vida democrática, alicerçando-se em valores como a cooperação e a solidariedade. De acordo com este modelo, crianças e educadores devem criar condições “materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p. 141). Todo este processo de cooperação e entreajuda fará com que todos possam ensinar e todos possam aprender.

Pretende-se a criação de um ambiente de partilha e negociação, dialogando com as crianças acerca de valores e práticas culturais, partilhando também as suas experiências e conhecimentos. Este modelo curricular defende que é através da experiência e da descoberta que a criança constrói os seus saberes. Vigotsky (1988) defende que a vivência do próprio processo de conhecimento faz com que este se torne mais claro para a criança, ficando mais consolidado. Neste sentido, podemos dizer que o MEM se centra na cultura e nos modelos sociais de cada criança, fazendo com que se desenvolva grande proximidade entre o contexto educativo e o contexto familiar. A família é chamada a participar no percurso educativo dos educandos, refletindo sobre o seu desenvolvimento e auxiliando na resolução de problemas, pois só desta forma o jardim-de-infância conseguirá alcançar a cultura de todos os que o frequentam.

Sobre este modelo curricular importa salientar que se preocupa com a constituição do grupo de crianças, optando por grupos que abranjam diversas idades, de modo a conseguir assegurar a heterogeneidade geracional e cultural. A heterogeneidade do grupo é uma oportunidade de as crianças crescerem num ambiente de interajuda, colaboração e respeito pelas diferenças individuais, ao mesmo tempo que enriquece o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural. Segundo Freinet, citado por Niza (1996, p.146), é importante que a criança se possa expressar livremente, valorizando as suas experiências de vida, opiniões e ideias. Por outro lado, é indispensável “permitir às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a *interrogação*” (Niza, 1996, p. 146). Neste seguimento, a curiosidade da criança poderá suscitar projetos de pesquisa.

Relativamente ao espaço educativo, este engloba seis áreas de atividade, que se encontram distribuídas à volta da sala, existindo uma central para trabalho coletivo. As seis áreas são: biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e expressões artísticas, e, por fim, uma área de brinquedos e jogos. É também importante acrescentar que, nos jardins-de-infância que não possuem uma cozinha acessível às crianças, é criada uma área para a cultura e a educação alimentar.

Centremo-nos então na área da biblioteca e na oficina da escrita. Na biblioteca, as crianças podem consultar documentos, livros, revistas e até trabalhos já realizados por outros grupos, como fonte de pesquisa para outros trabalhos que surjam. A oficina da escrita integra instrumentos como máquina de escrever, computador com impressora, entre outros, que permitam a iniciação à escrita. Aqui as crianças produzem e enunciam textos que a educadora passa à escrita e fazem as suas tentativas de pré-escrita. A biblioteca deve ser um lugar de conforto que, tal como Marchão (2012) evidencia, convide a criança a pensar e a sentir, ao mesmo tempo que procura respostas para as suas curiosidades e projetos. A autora acrescenta ainda que “a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (p.13).

A valorização das outras culturas encontra-se também presente neste modelo curricular, nomeadamente através da alimentação. O acesso à cozinha possibilita que se confeccionem refeições que sejam tradicionais de outras culturas, alargando o conhecimento de sabores das crianças. Nela existem livros de receitas para crianças, bem como utensílios para a confeção dos alimentos. Para completar, trabalham-se também as questões de higiene e regras sociais (por exemplo, estar à mesa).

Depois da preocupação com um ambiente agradável e altamente estimulante, há ainda a preocupação em valorizar as produções das crianças, expondo-as em placares. Citando Niza (1996, p.154), “este sistema de formação intelectual, estética e sociomoral das crianças radica na convicção de que a *organização da vida* no jardim-de-infância é o fundamental operador da educação escolar.” Toda esta organização é dinamizada pelo exercício dos valores basilares deste modelo: o respeito, a autonomia e a solidariedade.

Abordagem de Projeto

A abordagem de projeto é uma metodologia muito presente nas salas de jardim-de-infância. Antes de mais, e citando Katz e Chard (1997, p.3), entende-se por projeto “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” Isto é, explorar determinado tema que desperte interesse à criança ou ao grupo. Normalmente, o tema surge a partir de uma situação-problema com a qual a criança ou o grupo de crianças se confronta no seu quotidiano e que tem curiosidade em ver esclarecida.

Esta abordagem enfatiza o papel do educador “no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz e Chard, 1997, p.5).

Nessa medida, podemos referir que, para além do conhecimento gerado, existe também a preocupação com a sensibilidade emocional, moral e estética. A criança é estimulada a colocar questões, realizando posteriormente pesquisas de modo a que consiga obter soluções para o problema colocado. O trabalho de projeto permite que as crianças façam as suas próprias escolhas, que, segundo Katz e Chard (1997, p.157), “têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais.”

Este tipo de trabalho pode ser realizado individualmente, em pequeno e ou em grande grupo, podendo até abarcar todas as salas de jardim-de-infância. Quanto à sua durabilidade, esta depende da idade das crianças, bem como do tópico em discussão, podendo decorrer por dias, semanas ou até meses. A idade torna-se um fator importante, uma vez que, para as crianças mais novas, um projeto de longa duração poderá perder o interesse. Para Silberman (1970), cit. por Katz e Chard (1997, p.17), a aprendizagem “tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, [em vez de ser] naquilo que interessa ao professor.”

Neste sentido, cabe ao educador conhecer os interesses de cada criança e do grupo, para que se interessem e se envolvam no projeto. O educador assume aqui o papel de orientador, a quem as crianças podem recorrer para pedir conselhos, partilhando pontos de vista. Por outro lado, esta é também uma abordagem cooperativa, uma vez que as crianças se podem entreajudar, não só na troca de informações como também em sugestões para a resolução do problema. A este propósito Benware e Deci (1984), cit. por Katz e Chard (1997, p.101-102), referem que

O trabalho de projecto dá às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas. Da mesma forma, as crianças mais velhas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas.

O trabalho de projeto permite o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, predisposições, sentimentos, interações e partilha, de tópicos de interesse das crianças e que lhes são familiares. Esta abordagem apresenta um desafio para as crianças e também para o educador, tornando o seu trabalho mais interessante e com resultados mais satisfatórios.

Em suma, e de modo geral, os modelos curriculares apresentados baseiam-se na partilha, na entreajuda e na confiança, para que se construa um ambiente de qualidade, favorável ao crescimento da criança. Todos eles se centram na criança, atribuindo-lhes um papel ativo na sala de atividades. O papel do educador é o de orientar, auxiliar e aconselhar sempre que seja necessário. É ainda da sua responsabilidade lançar desafios às crianças, dando-lhes a

oportunidade de tomarem as suas próprias decisões e conseguirem resolver os problemas apresentados. Desta forma, pretende-se que a criança se torne autónoma e confiante das suas capacidades.

O jardim-de-infância é um espaço de interações, sendo elas muitas vezes entre culturas diferentes. Esta questão de cidadania também é central nos modelos curriculares aqui sumariamente apresentados. Em todos eles a família é chamada a participar no percurso educativo dos seus educandos, pelo que é importante conhecer as suas origens para que o educador consiga compreender as suas práticas e tradições. Como sabemos, as crianças são fortemente influenciadas pelo seu contexto familiar, carregando consigo valores, tradições e formas de pensar que lhes são inculcadas pelas famílias e que devem ser valorizados pelo educador. Deste modo, a partilha de vivências é um momento importante para o grupo, possibilitando a compreensão e o respeito pelo outro.

Relativamente à presença do livro, todos se preocupam com a presença do mesmo na vida da criança. O livro é uma ferramenta indispensável no contexto educativo, uma vez que possibilita que a criança desenvolva a imaginação, assim como o seu espírito crítico. Ouvir, contar ou inventar histórias, observar as ilustrações e até mesmo procurar informações são potencialidades que o livro oferece. Ao mesmo tempo, o contacto com o livro irá estimular a curiosidade da criança pela leitura e pela escrita.

Por fim, a abordagem de projeto é uma metodologia que se centra na curiosidade da criança e na vontade de esta querer descobrir o mundo que a rodeia. Os projetos realizam-se em torno de questões lançadas pelas crianças, as quais serão desafiadas a procurar respostas e posteriormente a discuti-las. Aqui o livro também assume grande importância, abrindo espaço à imaginação e ao conhecimento do mundo, nas suas múltiplas dimensões.

1.3 - O Papel do Educador

O educador de infância assume um papel de cuidador da criança, quer a nível físico como psicológico, sendo responsável pelo seu desenvolvimento, pelas aprendizagens adquiridas e pela progressão que esta vai realizando. É da responsabilidade do educador compreender as necessidades e vulnerabilidades de todas as crianças, para que consiga dar a resposta mais adequada a cada uma, orientar e apoiá-las, não esquecendo que estas precisam de desenvolver a autonomia para que se tornem seres independentes, capazes de realizar as tarefas sozinhas.

Antes de mais, é necessário que o educador seja conhecedor do meio e do grupo de crianças; por isso deverá recorrer às famílias, às observações e aos registos. As observações, os registos e a documentação recolhida sobre o grupo auxiliarão o educador na hora de planear e avaliar. Só assim conseguirá criar um ambiente estimulante que potencie o desenvolvimento de diversas aprendizagens. Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.13) referem, “Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.”

A família não deve, em circunstância alguma, ser esquecida pois a criança é fruto das vivências que ocorreram no seu seio. É importante que o educador recolha informação sobre o contexto de vida das crianças para que se consiga desenvolver um trabalho conjunto. A este propósito é oportuno falar sobre a diversidade de culturas que está cada vez mais presente na sociedade e, conseqüentemente, no sistema educativo.

Conhecer a família implica conhecer a sua cultura, as suas tradições, as suas ideias, as crenças e a sua religião. Só desta forma o educador conseguirá compreender melhor a criança e dar resposta às suas necessidades. As crianças, como já referimos, são resultado das vivências familiares, pelo que devem ser respeitadas tal como são, sem que se tentem moldar ao que se considera ser aceite e correto pela nossa sociedade. Neste sentido, o educador estará a valorizar a individualidade de cada um e a promover a interculturalidade no meio escolar. Deste modo, “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). O educador deve também estar preparado e ser recetivo às sugestões imprevistas das crianças, mas que podem ser potenciadoras de aprendizagem.

O papel do educador de infância foca-se na valorização das formas de aprender de cada um, bem como nos seus progressos. Aquando da avaliação, o educador deverá ter em conta o progresso de cada criança desde o início até à data, refletindo sobre as evoluções, ou não, registadas, e sobre a sua intervenção pedagógica, uma vez que esta é “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16). Isto significa que o educador deve refletir sobre a prática que foi desenvolvendo e, se necessário, realizar alterações no seu agir pedagógico de modo a que consiga melhores resultados. Contudo, esta reflexão sobre a pertinência das oportunidades educativas que o educador proporciona ao grupo pode ser realizada em qualquer altura, dada a flexibilidade do currículo.

Para além de todos os fatores anteriormente apresentados, é também da responsabilidade do educador a organização do ambiente educativo da sala e a organização do grupo. Relativamente ao primeiro aspeto, é importante que se crie um ambiente educativo agradável, estimulante e onde as crianças se sintam seguras para crescerem e se desenvolverem. No que diz respeito ao grupo, existem diversos fatores a ter em consideração, como as características individuais, a dimensão do grupo e a diversidade de idades. Porém, qualquer que seja a composição do grupo, o educador deverá estabelecer relação com todas as crianças para que todas se sintam incluídas, fomentando as relações entre elas. Neste sentido importa frisar, como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.24) que

Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações.

Cabe ao educador estar atento às crianças e escutá-las, para que consiga perceber os seus interesses e gostos; apoiar as suas escolhas; valorizar os trabalhos por estas realizados,

bem como as suas descobertas; estimular as que demonstram ter mais dificuldade em partilhar ideias; moderar os debates em grupo, entre muitos outros aspetos que potenciarão o desenvolvimento das crianças, tanto a nível cognitivo, como físico, psicoemotivo e social, fazendo com que estas tenham sempre vontade de melhorar.

O espaço é também um aspeto com o qual o educador se deve preocupar. Este deve ser organizado consoante a intencionalidade do educador e as necessidades do grupo. É fundamental que se evitem espaços padronizados e estereotipados, apostando num espaço repleto de possibilidades onde as crianças possam desenvolver a sua independência e autonomia. Quanto aos materiais, estes deverão ser de natureza diversa, mas é fundamental que proporcionem aprendizagens e desafiem a criatividade das crianças.

Assim, cuidar e orientar são duas palavras que se sobressaem no papel do educador - a primeira quando falamos de higiene, alimentação, saúde, bem-estar psicológico; a segunda, quando o educador propõe situações desafiantes às crianças e assume o papel de orientador, não influenciando as suas escolhas ou pensamento, apenas auxiliando e encaminhando-as. Todas as aprendizagens proporcionadas às crianças serão potenciadoras de desenvolvimento, numa abordagem educativa que deverá ser integradora e holística.

CAPÍTULO 2 – PROMOVER A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

2.1 - Jardim-de-infância: um espaço intercultural

O jardim-de-infância é um dos contextos educativos que mais contribui para o desenvolvimento e o crescimento das crianças, preparando-as não só para o seu percurso escolar, como também para a vida em sociedade. Este é um espaço rico em interações e aprendizagens que sustentarão o desenvolvimento holístico de cada criança, no respeito pela sua individualidade.

A diversidade de culturas, que caracteriza a sociedade atual, está igualmente presente nas escolas e nos jardins-de-infância, sendo que “A coexistência de diversas culturas numa mesma sociedade e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, inevitavelmente, desafios à educação e ao ensino” (Marques & Borges, 2012, p.82). Na verdade, o aumento significativo da diversidade cultural é uma preocupação de todos os agentes educativos que, no nosso país, à semelhança do que sucede um pouco por todo o mundo ocidental, tem vindo a adotar políticas educativas no sentido de promover a integração positiva das crianças nos espaços educativos em que se inserem, independentemente da sua cultura.

A Escola torna-se assim, cada vez mais, um espaço intercultural, onde se cruzam e coexistem várias culturas, que deverão ser aceites e valorizadas por adultos e crianças, num clima de respeito e de tolerância pelas diferenças.

Importa, contudo, compreender a distinção entre dois conceitos fundamentais - interculturalidade e multiculturalidade -, usados por vezes de forma aleatória para aludir a este fenómeno de coexistência de culturas diferentes na mesma comunidade, de modo a que o educador possa, de forma consciente e fundamentada, agir pedagogicamente com o propósito de facilitar a inclusão e minimizar (ou erradicar) eventuais comportamentos de racismo ou xenofobia por parte das crianças pertencentes à comunidade de acolhimento.

Assim, Morgado e Pires (2010, p.60), socorrendo-se das palavras de Abdallah-Pretceille, focam-se no significado dos prefixos “inter” e “multi” para estabelecer a distinção entre os dois conceitos:

‘inter’ designa a vontade de inclusão e de intersecção de duas ou mais culturas num mesmo espaço-tempo; enquanto o prefixo ‘multi’ designaria um espaço-tempo com múltiplas culturas em presença umas das outras, mantendo entre si uma estratificação e hierarquia que não facilitariam a interação.

Daqui se depreende que o termo multiculturalidade implica a coexistência de várias culturas minoritárias, num contexto espaço-temporal em que existe uma cultura dominante. Isto significa que as minorias têm de se adaptar e aculturar, não existindo uma efetiva integração cultural numa comunidade caracterizada pelo multiculturalismo.

Esta leitura, tal como assinala Damázio (2008, p.77), é defendida também por Panikkar (2000, p.266), para quem o multiculturalismo é uma síndrome ocidental que acredita na

existência de uma cultura dominante, superior a todas, que oferece uma “benigna e condescendente” hospitalidade e se diz capaz de dar resposta aos problemas das minorias. Fonet-Betancourt (2008), também referenciado por Damázio (2008), defende a mesma ideia ao afirmar que a cultura ocidental dominante é “uma espécie de metacultura que benevolmente concede alguns espaços a outras” (Damázio, 2008, p.77).

A adoção, por parte destes autores, de expressões como “benigna e condescendente” e “benevolmente” tem implícita, como se percebe, a crítica a este modo de conceber a relação cultural com o Outro. Ora, o que se tem vindo a defender nas últimas décadas, em Portugal e no mundo, é precisamente o respeito pelas diferenças e pela diversidade linguística e cultural, parecendo-nos, portanto, que o que se deve valorizar, no sistema educativo, em particular, e na sociedade, em geral, é uma conceção de interculturalidade, em que exista um verdadeiro sentido de cidadania, e não uma perspetiva vertical e hierarquizada como aquela em que assenta o conceito de multiculturalidade, em que a cultura dominante prevalece sobre todas as outras que com ela coexistem no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Com efeito, a interculturalidade pressupõe uma convivência entre duas ou mais culturas baseadas numa interação horizontal, num clima de respeito e tolerância, o que significa que nenhuma das culturas coexistentes se deve sobrepor às demais, devendo-se, sim, promover a integração plena das culturas minoritárias.

Como defendem diversos autores e entidades governamentais e não governamentais em todo o mundo ocidental (cf. Damázio, 2008), e apesar de, infelizmente, essa não ser a prática comum em diversas partes do globo, a interculturalidade implica o respeito pela diversidade, pelo diálogo entre culturas e pela aceitação e valorização das diferenças, ou seja, é por esta via que se poderá construir uma cidadania plena, baseada na efetiva igualdade de direitos entre todos os cidadãos, independentemente da sua cultura de origem.

Essa é, aliás, a visão de Candau (2005) e de Cortesão e Pacheco (1991), que, de acordo com Damázio (2008), defendem que a interculturalidade é a forma mais eficaz de se combater as desigualdades e de promover a interação positiva entre culturas que convergem no mesmo contexto espaço-temporal, baseando-se na igualdade de oportunidades e no enriquecimento mútuo através do conhecimento e reconhecimento de cada cultura.

Assim se percebe que a interculturalidade diverge da noção de multiculturalidade essencialmente pela intenção de fomentar o diálogo e a relação entre culturas. A educação intercultural deve, por isso, estar sempre presente no quotidiano do jardim-de-infância, e da Escola, em sentido mais lato, uma vez que as crianças, desde que envolvidas num ambiente promotor de valores socioculturais que promovam a sua consciência cívica e o espírito de tolerância pelo Outro, mais facilmente se tornarão em indivíduos que respeitam a diversidade sem qualquer tipo de preconceito ou de discriminação.

Nesse sentido, o educador de infância deve estar particularmente atento aos comportamentos das crianças e às crenças que consigo trazem do contexto familiar e social em que estão inseridas, de modo a auxiliá-las a desconstruir estereótipos e a aceitar e a respeitar os outros, independentemente do seu sexo, condição social, religião ou cultura. Ao fazê-lo, o

educador estará a promover a formação pessoal e social das crianças que tem à sua guarda, sendo *a priori* um agente de mudança de mentalidades e comportamentos não só das crianças mas também dos adultos que com elas convivem.

Precisamente neste sentido, Morgado e Pires (2010) referem que atualmente a educação intercultural tem como objetivo formar para “acolher a diversidade em ambientes progressivamente mais heterogêneos, por via da globalização e da mundialização económicas” (p.62). Este projeto educativo é visto como promotor de igualdade e integração das diferenças, sejam elas étnico-raciais, de classe social, de valores, entre outras, no mesmo território e na presença da cultura dominante.

Fernand Ouellet (1991), cit. por Morgado e Pires (2010, p.64), define

a educação intercultural como a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários, atitudes, comportamentos e competências de compreensão de outras culturas e maior interação comunicativa e social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Na perspetiva do autor, existe a necessidade de formar os cidadãos, em geral, desenvolvendo o sentimento de pertença à humanidade. Para isso, é importante que se conheça, se compreenda e se interaja com o Outro. Desta forma, deixariam de existir superculturas e culturas minoritárias desvalorizadas, fomentando a interação, o respeito e a aceitação pela diversidade de culturas dispersas pelo mundo e que se fazem sentir cada vez mais no nosso dia a dia.

Apesar de autores como Collins e Althusser, referidos por Cortesão e Pacheco (1991), descreverem a Escola como um local onde se privilegia a aquisição de características e regras da cultura dominante, originando o esmagamento das culturas minoritárias, é nosso entendimento que cabe ao educador pensar e organizar o currículo de forma a que todos sejam beneficiados e incluídos.

James Banks e McGee Banks (2004), referidos por Morgado e Pires (2010), salientam, aliás, a importância de se dar resposta às necessidades das crianças dos grupos minoritários e das relações que a Escola deve estabelecer com a comunidade, trabalhando no desvanecimento do preconceito, da discriminação e do racismo. Exige-se mais do que simplesmente reconhecer e aceitar as diferenças; é preciso que se conheça as outras culturas e se vivam diferentes experiências que desafiem a criança e a tornem num ser mais curioso, com vontade de conhecer o mundo.

No nosso país, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997; 2016), destacam a importância de se fomentar a formação pessoal e social e a educação para a cidadania, num espírito de aceitação, tolerância e valorização das diferenças e de promoção de igualdade de oportunidades no processo educativo (ME, 1997, p. 54-55).

Na última versão das OCEPE, homologada em 2016, refere-se explicitamente que o jardim-de-infância deve organizar-se num contexto de vida democrática onde as diferenças de género, físicas, cognitivas, religiosas e étnicas sejam aceites e se viva num ambiente de equidade. “Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as

diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39).

Relativamente à educação para a cidadania, as OCEPE referem que é por essa via que se pode promover a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que se relacionem com os outros e os respeitem. A educação para a cidadania permite que se abordem e discutam temas com os quais as crianças convivem diariamente. Neste sentido, a criança começa a desenvolver o seu espírito crítico face ao mundo que a rodeia.

A educação para a cidadania intersecciona-se assim com a noção de interculturalidade, na medida em que se defende o desenvolvimento de atitudes e valores que promovam o conhecimento, a aceitação e o respeito pelo Outro, pois todos os seres humanos devem ser valorizados, indiscriminadamente, sem receio de serem alvos de preconceito e racismo.

A “escola para todos” requer que se tenha em consideração a diversidade cultural presente na mesma, respeitando as diferenças religiosas, os costumes e até a língua. A UNESCO (2009, p.15) vem reforçar que “As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade.” Estando nós numa sociedade cada vez mais multicultural, cabe ao educador de infância, em particular, e a todos os agentes educativos, em geral, auxiliarem as crianças na aquisição de competências interculturais que possibilitem a convivência entre pessoas e culturas.

A educação intercultural, expressão que aqui defendemos, na linha do que a investigação nesta área tem vindo a desenvolver, centra-se precisamente no princípio da “escola para todos”, pelo que esta deverá caminhar na formação de educadores interculturais, que aceitem e entendam a heterogeneidade, de modo a incluir todas as crianças. Porém, a verdade é que ainda há um longo caminho a percorrer para que a Escola consiga promover a efetiva inclusão de todas as crianças.

A diversidade de culturas presente no jardim-de-infância poderá ser um meio de enriquecimento da comunidade educativa, se todos os envolvidos caminharem no sentido de uma verdadeira e plena educação para a cidadania. Esse é, precisamente, um dos grandes desafios que se impõem à Escola e a todo o sistema educativo, tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.39) quando afirmam que “Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade.” Acreditamos, contudo, que esse desafio pode ser superado, se todos nos empenharmos ativamente e de forma consciente e responsável na defesa dessa causa.

2.2 - A Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar

A literatura infantil é entendida como uma “arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização” (Nelly Coelho, 2000, cit. por Baltazar, 2014, p.35). Para a autora, o livro espelha por palavras o mundo envolvente, fundindo a imaginação com a realidade, daí caracterizá-la como sendo uma arte, onde a criatividade é o fator de excelência.

Numa outra perspetiva, Filho (2009, p.108) refere que as obras de literatura infantil, atualmente, são portadoras de “temáticas que contêm valores humanos, já que os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais.” Já Nascimento (2006, p.22-23) acrescenta:

Uma maneira de compreender o mundo é através da literatura infantil, sua função é exatamente fazer com que a criança tenha uma visão mais ampla de tudo que a rodeia, tornando-a mais reflexiva e crítica, frente à realidade social em que vive e atua, desenvolvendo seu pensamento organizado. A literatura infantil tem o poder de suscitar o imaginário, de responder as dúvidas em relação a tantas perguntas, de encontrar novas idéias para solucionar questões e instigar a curiosidade do pequeno leitor.

É inegável, portanto, que a literatura infantil assume um papel importante na vida da criança, pois os livros são uma porta para a descoberta do mundo, fazendo-a viajar. O livro oferece muito mais do que o apenas o prazer por ouvir histórias: ele inicia as crianças na construção da linguagem, transmite valores e sentimentos, e enriquece os seus conhecimentos. Neste sentido, cabe ao adulto/educador estimular o interesse dos mais novos pelos livros, colocando à sua disposição um leque diversificado de livros como é o caso dos “informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros *pop-up*, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, [...]” (Mendes, 2015, p.144).

Quanto maior for a diversidade de livros ao alcance da criança mais esta desenvolverá a sua capacidade imaginativa, a sensibilidade estética e a compreensão leitora. É neste sentido que o educador deve apresentar livros de qualidade estética e literária para que as crianças fiquem maravilhadas pela magia que cada um deles transporta. Sendo o educador o responsável pelo grupo, cabe-lhe atender aos interesses e gostos do mesmo, valorizando também as suas opções, mas não deve ficar-se por aí, como veremos adiante.

Desde cedo as crianças começam a ter contacto com as obras literárias, o que potencia o seu conhecimento acerca de si, dos outros e do mundo. Antes mesmo de iniciarem a aprendizagem da leitura, há todo um percurso que deve ser feito no sentido de despertar a sua curiosidade pelos livros e de promover a sua educação estética e literária. A este propósito Mendes (2015, p.145) refere que

Apesar de a Literatura Infantil ter como missão primordial suscitar o prazer de ler ou de ouvir ler, não podemos ignorar que, para se formar leitores

competentes e críticos, é necessário promover os alicerces de uma verdadeira educação literária desde a mais tenra idade.

Despertar o prazer para a leitura é antes de mais provocar um estado de puro prazer nas crianças, pelo simples facto de escutarem uma história. É importante que as obras literárias apresentadas às crianças, para além de corresponderem aos seus interesses e à sua faixa etária, transmitam valores e afetos que são fatores fundamentais para o seu crescimento; que potenciem o aumento do vocabulário; que as ilustrações sejam pertinentes e congruentes com o texto que as acompanha; que estejam relacionadas com inquietações do grupo, entre muitos outros aspetos a ter em atenção, de acordo com o grupo de crianças.

Há todo um conjunto de fatores a ter em consideração sobre o livro para que se consiga dar oportunidade aos mais novos de contactarem com textos literários que lhes permitam desenvolver a imaginação e a sua capacidade compreensiva, ao mesmo tempo que se deliciam com as palavras e as ilustrações. Encontramo-nos assim no caminho para o aperfeiçoamento da sensibilidade estética que se vai desenvolvendo e moldando ao longo da vida. Os livros para crianças são o resultado de uma articulação intersemiótica - visual e verbal -, que harmoniosamente formam um único texto com a finalidade de despertar a atenção do público infantil. Tal como Mendes (2015, p.147) salienta, para que o livro seja visto como um objeto estético, dependerá “da relação de complementaridade e de congruência semântica entre os dois discursos que coexistem, e harmonicamente se interseccionam no livro para crianças.”

Ler para as crianças é prepará-las para a literacia e desencadear nelas a vontade de aprender a ler, por isso este deve ser um processo que acompanha a criança desde a mais tenra idade, ou seja, desde que nasce. Parece então oportuno socorreremo-nos das palavras de Veloso (2005, p.5), que defende que “o livro deve estar ao lado do biberão”, pretendendo reforçar o quão importante é a sua presença e as potencialidades que este oferece ao longo do crescimento do ser humano. Neste sentido, a família é o primeiro contexto onde a criança deve contactar com o livro, manuseando-o e deliciando-se com o maravilhoso que traz consigo.

Se o adulto ler histórias ao bebé nos primeiros meses de vida, o sistema neurológico do pequeno ser é impressionado favoravelmente, permitindo que os estímulos linguísticos, carregados de grande afectividade, promovam inúmeras sinapses e desencadeiem múltiplas reacções de adaptação ao mundo envolvente (Veloso, 2005, p. 5).

As histórias são um fator que não deve ser descurado pelos adultos, porque detêm grande importância no desenvolvimento dos mais novos. O livro é um dos objetos que possibilita o fortalecimento de laços entre a família e a criança, através do qual se fazem descobertas e se atingem conquistas. Todo o caminho que se vai trilhando ao longo da infância certamente trará os seus frutos no futuro. Sabemos que, na maioria das vezes, e por respeito pelo gosto das crianças, se recorre a livros que retratam as aventuras das personagens de animação que as crianças acompanham na televisão. Contudo, é preciso que o adulto não se cinja apenas a esse tipo de livros, alargando os horizontes das crianças para outras aventuras com maior qualidade estética e literária. Para este efeito, o educador poderá recorrer aos livros aconselhados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), à crítica especializada e também, naturalmente, à sua

sensibilidade estética. O segredo está em proporcionar à criança novas experiências de leitura, não a deixando confinada ao que já conhece e aos livros de que gosta, porque, apesar de esses livros terem para ela um valor afetivo incontestável, para que se possa ampliar os seus horizontes de leitura, é necessário propor alternativas, sem que isso implique da parte do educador uma atitude negativa face aos gostos da criança.

É preciso não esquecer que “A leitura de uma história constitui um momento mágico de namoro da criança com o livro, um momento irrepetível, de proximidade afetiva e efetiva entre quem a lê e quem a ouve ler” (Mendes, 2015, p. 147), pelo que é de extrema importância que o educador crie um ambiente que favoreça essa ligação entre a criança e o livro, baseada na fruição e no prazer de ouvir ler.

Nesse sentido, a hora do conto é um momento que os educadores de infância não devem descuidar. Este deve ser um momento relaxante, de fruição, de deslumbramento e diversão. Quando o educador lê ou conta histórias ao grupo, deve ter em atenção que o está a fazer para futuros leitores, pelo que deverá fazê-lo de forma a envolver todo o grupo. O educador deve criar um ambiente mágico à volta da história; por isso, é fundamental que lhe dê vida através da postura do corpo e da entoação da voz, podendo também recorrer a outro tipo de materiais que sejam atrativos e o auxiliem nesta tarefa. A forma como o educador vive a hora do conto será determinante para as crianças que veem o educador como um modelo a seguir. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.66),

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler.

Ler para as crianças em voz alta, com prazer, entusiasmo e expressividade, é fomentar a sua curiosidade e estimular a sua vontade de aprender a ler. Mateus *et al* (2013, p.58) defendem precisamente que ler e contar histórias podem:

intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar... pela história... pela leitura. A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.

Deste modo, e devido às potencialidades que as histórias apresentam, cabe ao educador proporcionar momentos aliciantes de descobertas e conhecimento do mundo, deixando que as crianças se apaixonem por este universo tão rico e enriquecedor. Importa ainda referir que o livro, mesmo que já seja conhecido pela criança, nunca deixa de ter o seu mistério e isso é visível quando a mesma história é solicitada vezes sem conta. A verdade é que a repetição da mesma

história permite aos mais novos conhecer cada palavra da mesma, conseguindo identificar as personagens e antecipar o que vai acontecer na narrativa.

Para além da leitura, o educador deverá também ter em conta a exploração das ilustrações, ajudando a criança na observação e na interpretação das mesmas, para que esta comece, por si, a conseguir interpretar e retirar ilações da narrativa visual. A leitura visual, em articulação com o texto escrito, contribui para que a criança compreenda o livro no seu todo. As ilustrações são um dos motivos pelos quais a criança é atraída e, conseqüentemente, ajudam-na no desenvolvimento da sua sensibilidade estética. O contacto com livros ilustrados permite que os mais novos, ainda que não saibam ler, consigam interpretar o que está escrito apenas pelas imagens.

As histórias promovem múltiplas aprendizagens em todos os aspetos: cognitivo, físico, psicológico, social e perceptivo. Trata-se de um processo de formação de extrema importância para o desenvolvimento dos mais novos, não só enquanto futuros leitores, como também de cidadãos críticos. Abrir um livro é abrir um baú de aventuras, de mistérios, de emoções, de encruzilhadas e de afetos. É construirmos o nosso eu, descobriremos quem somos e querer desvendar mais segredos do mundo que nos envolve. Ouvir histórias é dar asas à imaginação e deixar que esta voe livremente. O educador, enquanto mediador de leitura, tem essa responsabilidade: de fazer com que os livros façam parte da vida das crianças. Esse é um direito que não lhes pode ser negado.

2.3 - Promovendo a Interculturalidade através da Literatura Infantil

As questões multiculturais configuram-se como uma das grandes preocupações da sociedade actual à escala planetária e estão bem presentes nos textos literários para os mais novos. Assim, a leitura destes textos literários pode promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a perspectiva do Outro, uma vez que o conhecimento do Outro, da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta, das suas opções religiosas ou sexuais, permitirá certamente que elas possam desenvolver atitudes de alteridade para com os indivíduos. (Balça, 2008, p. 4)

Vivendo numa sociedade onde a multiculturalidade de acentua cada vez mais, é necessário que se promova a convivência e o cruzamento entre as várias culturas através da educação intercultural. É importante que se construam alicerces para uma sociedade onde se aceitem as várias influências e se consigam observar as semelhanças e as diferenças entre as diversas culturas que coexistem no mesmo espaço e no mesmo tempo, para que se possa viver num ambiente mais justo e no sentido de pertença à humanidade. Sabemos que a diversidade pode constituir obstáculos à vida comum, como a língua ou até mesmo alguns princípios religiosos. É, portanto, neste sentido que se torna essencial desenvolver estratégias para que se ultrapassem estas barreiras.

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, cabe ao educador de infância desenvolver estratégias que permitam a criação de um ambiente rico em interações

harmoniosas. A literatura infantil surge assim como um “porto de abrigo”, um universo onde as crianças encontram o afeto e a tranquilidade necessários ao seu bem-estar emocional. De igual modo, é inegável que as obras literárias para as crianças têm vindo a ser produzidas também com o objetivo de preparar os mais novos para a vida em sociedade, tornando-os seres conscientemente críticos do mundo, promovendo a tolerância e a solidariedade para com o outro.

No subcapítulo *O estudo cultural da literatura infantil*, do livro *Educação Intercultural e Literatura Infantil*, de Morgado e Pires (2010, p.39), as autoras citam Pires (2000) para salientar que “Os bons livros infantis são meios através dos quais, os pequenos leitores, devido ao desenvolvimento da imaginação e às emoções que a leitura neles provoca, estabelecem formas de relação e de participação no mundo bastante diferentes das suas”. O potencial informativo dos livros permite conhecer outras culturas e desenvolver competências interculturais, ao mesmo tempo que estimulam a imaginação das crianças e lhes provocam emoções. A este nível é importante que se escolham narrativas que valorizem a diversidade em vez da homogeneidade.

A literatura infantil, apesar de ter como função primordial a de suscitar o prazer estético e a fruição, pode também instituir-se como um recurso para promover a educação cultural, através do diálogo sobre a diversidade de culturas, e que decorre das leituras previamente selecionadas para esse fim pelo educador. Neste sentido, a partilha de experiências e de conhecimentos é enriquecedora nas conversas de grande grupo. O livro e a consequente conversa de grupo são bons aliados na promoção de atitudes e competências interculturais. Promover a educação intercultural através da literatura infantil pressupõe a exploração do conteúdo da história, conversar sobre o mesmo, partilharem-se experiências e realizar atividades como, por exemplo, a encenação da história, escrever uma história com as ideias do grupo e ilustrá-la. Todos estes aspetos permitem transmitir uma imagem positiva acerca da diversidade cultural, assim como conhecer mitos e personagens de outras culturas.

Como refere Morgado (2010, p.12),

enquanto instrumento de educação intercultural, a literatura infantil é usada para desenvolver relações interpessoais e intergrupais (de diálogo intercultural) ou de saber comunicar com grupos diferentes e tomada de consciência sobre o viver actual como o de identidades multiculturais e multiétnicas.

A literatura infantil permite que as crianças acompanhem as novas paisagens culturais, religiosas e sociais do mundo em que vivem. Esta é uma prática social e cultural que auxiliará na compreensão das ideologias das sociedades, da forma como se organizam e dos mitos que regem os seus modos de vida. Morgado (2010), citando Botelho e Rudman (2009), reforça a ideia de que os livros para crianças são janelas que se abrem sobre a forma como os outros vivem, pontes que lhes permitem viajar através da imaginação de uma cultura para a outra; espelhos que refletem a sua identidade e a dos outros, fazendo-as refletir, e são fronteiras que as crianças precisam atravessar para que consigam ter uma nova visão de si.

Através do livro podemos observar o mundo e eliminar ideias pré-concebidas acerca do Outro. Quando as crianças ouvem ler e conversam sobre histórias que abordam uma visão intercultural, conseguirão mais facilmente compreender a diversidade e estabelecer relações

com indivíduos de outras culturas. Cabe assim ao educador recorrer a materiais de caráter intercultural, como por exemplo o livro, ou outros materiais apelativos, que permitam às crianças perceber que as diferenças são um elemento que deve unir as pessoas, dando espaço à mútua partilha de experiências que enriquecem o ser humano.

Neste sentido, Morgado (2010) defende que não é preciso substituírem-se os livros existentes nas escolas por outros politicamente mais corretos, mas sim que se faça uma leitura crítica da literatura infantil para que se compreenda o mundo retratado na obra, pois todos os livros oferecem perspetivas culturais.

Chamamos leitura crítica à leitura que procura perceber o que a literatura tem a dizer sobre a contemporaneidade e sobre a cidadania multicultural; que procura descobrir como as obras de literatura atendem, ao nível superficial e profundo, à diversidade cultural; que convidam o leitor a desenvolver um juízo crítico, informado, sobre o que lê (...). (p.28)

A autora acrescenta ainda que se pode ler, numa perspetiva culturalmente crítica, obras que *a priori* não possuam um conteúdo óbvio no que diz respeito às questões culturais. Na sua opinião, é necessário que se leve as crianças a: i) colocarem-se no papel das personagens, para que, através delas, consigam compreender o mundo retratado na narrativa; ii) identificarem valores espelhados ao longo da mesma, principalmente no que diz respeito à resolução de conflitos; iii) partilharem experiências e a relacionarem-nas com o texto; iv) e, por fim, é importante que o educador encoraje as crianças a falar, a partilhar experiências, dúvidas e/ou as suas ideias. Os textos literários para crianças são um contributo para o desenvolvimento de atitudes de respeito, de aceitação e compreensão das diferenças culturais. Por este motivo, o educador deve ajudar a criança a descobrir o que há para além do prazer e do sonho nos livros, para que ela própria consiga avaliar o mundo.

Enquanto Morgado (2010) defende que as questões culturais se encontram em todos os livros, bastando fazer uma leitura crítica dos mesmos, Leite e Rodrigues (2000), cit. por Magalhães (2012), apresentam outra perspetiva sobre a literatura e dividem os livros em duas categorias: os livros clássicos e os livros de conteúdo claramente intercultural. Os primeiros englobam os contos tradicionais e aqueles que não manifestam o respeito pela variedade de culturas; os segundos incluem os que se preocupam com essa realidade e que possuem intenções pedagógicas. As autoras salientam ainda que, tal como já foi referido, o educador deve fomentar a análise crítica das mensagens transmitidas, de modo a que o preconceito e a discriminação deixem de ser atitudes face ao outro, valorizando atitudes de solidariedade.

A leitura de um livro que promova a interculturalidade deve ir muito além da simples leitura expressiva, porque o mais importante é que se formem leitores críticos, capazes de analisar o mundo de várias perspetivas e de extrair o que ele oferece de melhor e que muitas vezes não é valorizado.

Hofstede (2004), cit. por Morgado e Pires (2010, p.92), apresenta uma forma interessante e de fácil perceção sobre o tema, referindo que a

cultura é um *software* da mente, uma programação da mente que distingue membros de um grupo de membros de outro e que pauta os seus modos de pensar, de sentir e de agir potenciais. É aprendida em contextos sociais. Quando confrontados com outros *softwares* mentais, os indivíduos precisam de tomar consciência da sua própria programação e desaprender o que aprenderam. Desaprender é mais difícil do que aprender pela primeira vez.

No entanto, e embora diversos autores defendam a necessidade de uma verdadeira educação intercultural na Escola, em sentido lato (Morgado e Pires, 2010), a verdade é que nem sempre isso acontece. E se é certo que, atualmente, muitos livros para crianças apresentam conteúdos que podem ser abordados numa perspetiva intercultural, outros há que ainda apresentam o Outro como um ser pertencente a uma cultura minoritária, uma cultura periférica (Stephens, 1999, in Morgado e Pires (2010)), que não consegue integrar-se na chamada cultura dominante e que por isso é alvo de preconceitos étnico-raciais por parte das outras personagens, por exemplo.

Também há situações em que as personagens são apresentadas no seu espaço geográfico e cultural, mas sublinhando-se a situação de pobreza e miséria em que vivem, cultivando-se a ideia do Outro como um “coitadinho”, o que poderá contribuir para que a leitura dos textos, se não for devidamente orientada pelo educador no sentido da promoção da reflexão e do espírito crítico, possa alimentar a ideia de que as outras culturas são piores do que a nossa e que a nossa é superior. Essa mentalidade é perigosa porque pode criar resistência à tolerância e levar a comportamentos de discriminação e não aceitação do Outro quando com ele se convive diariamente, na sociedade multicultural em que vivemos. Ora, para se entender as diferenças culturais, é preciso que se chegue aos valores que estruturam cada cultura. Por isso é tão importante o papel do mediador de leitura.

Efetivamente, o educador deve auxiliar as crianças, como já referimos, a fazer uma leitura crítica, promovendo a reflexão sobre formas de convivência entre os cidadãos nas sociedades multiculturais. Só assim as crianças poderão aprender a desconstruir estereótipos e ideias preconcebidas, que alguns livros infantis apresentam.

Para isso, Morgado e Pires (2010) socorrem-se de grelhas de leitura construídas por Leite e Rodrigues (2000) para auxiliar os educadores a promover a aceitação pela diversidade através da análise dos livros para crianças. Nessas grelhas, que as autoras adaptaram, apresentam-se os seguintes objetivos de análise: i) verificar a presença ou ausência de aspetos relativos à diversidade (cultura, etnia, classe social...); ii) verificar se existem estereótipos ou não, diferenças/semelhanças, etnocentrismo/relativismo cultural; iii) identificar as relações existentes entre as personagens, se há interação ou isolamento, relações biunívocas ou unidirecionais, relação de partilha e solidariedade ou de dominação, se existe aceitação ou intolerância; iv) identificar quem são os heróis da história e como são apresentados; v) observar as ilustrações e perceber se são visíveis diferenças nos sujeitos e situações; vi) identificar palavras discriminatórias que incentivem a xenofobia e o racismo. Estes são aspetos que auxiliarão os educadores a analisar e refletir sobre a promoção da interculturalidade.

Encontramo-nos assim perante três eixos que se interligam de forma triangular (Figura 1): literatura infantil, educação e sociedade multicultural. A literatura infantil encontra-se interligada com as instituições educativas, uma vez que estas a consideram um elemento fundamental no desenvolvimento da criança. No último ângulo do triângulo, encontra-se a referência às sociedades multiculturais em que vivemos e onde a educação e a literatura infantil se podem revelar determinantes para combater e abolir tensões e conflitos, contribuindo para a integração plena no sistema educativo e no tecido social de crianças de outras culturas na cultura dominante. Só assim, da conjugação destes três aspetos, se poderá alcançar uma educação intercultural verdadeiramente eficaz no mundo em que vivemos, um mundo que se pretende *sem esconderijos* (Morgado e Pires, 2010).

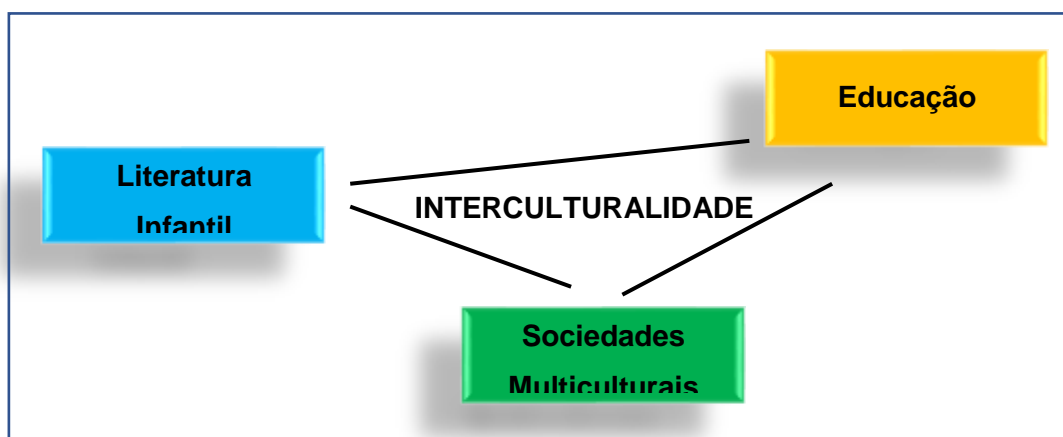


Figura 1 - Refletir sobre literatura infantil e interculturalidade hoje (Morgado e Pires, 2010)

A convivência com outras realidades é o fator chave para que os grupos minoritários não se sintam à margem, ou seja, na periferia, da suposta cultura dominante. Botelho e Rudman, cit. por Morgado e Pires (2010), destacam que a leitura crítica implica: i) ter em conta os interesses e experiências sociais das crianças; ii) estabelecer o diálogo sobre a leitura realizada; iii) desocultar ideologias dominantes refletindo sobre aquilo que se toma e segue como correto e iv) ter consciência do poder que o livro tem para representar todas as culturas. Tal como as autoras referem “Tão importante quanto os aspetos mencionados será entender que ler uma obra de literatura vai para além de compreender as palavras ou a história” (p.109). Ler criticamente é compreender o mundo representado na obra.

Morgado e Pires (2010) também apresentam o seu modelo de análise sobre aspetos culturais presentes nos livros, focando-se em três vertentes: inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens, análise da representação do espaço para que se entenda o desenvolvimento dessas identidades e modos como se relacionam com a diversidade. Completando o modelo anteriormente proposto por Leite e Rodrigues, as autoras, no que diz respeito à representação da diversidade e das relações das personagens com a mesma, apresentam outros parâmetros.

As autoras consideram importante refletir sobre a configuração da diversidade, enfatizando as diferenças e as semelhanças ao nível das características físicas e psicológicas

das personagens, bem como no que diz respeito ao modo como estas estabelecem relações com os outros e com o espaço sociocultural. Relativamente à caracterização física, psicológica e sociocultural das personagens, salientam a importância de se: i) perceber o modo como as personagens se identificam e como são identificadas; ii) perceber quais as dicotomias que a nível de raça, etnia e/ou classe social marcam o texto; iii) identificar quem tem poder e quem não o tem, quem é popular ou não, e, por fim, iv) verificar quais as atitudes que sobressaem no texto, desde o preconceito, à discriminação ou até mesmo à tentativa de conviver com o Outro.

No que diz respeito à caracterização das relações entre as personagens e os espaços envolventes, referem a importância de se ter em linha de conta os seguintes aspetos: i) tomada de consciência étnico-racial; ii) a reação das personagens de grupos majoritários, quando confrontados com a diversidade; iii) competências interculturais apresentadas, devido a experiências de contacto com a diversidade; iv) manifestações culturais de cada cultura; v) propostas que surgem para se conseguir responder aos problemas da diversidade.

Na literatura infantil atual, a diversidade cultural é representada de diversas formas, dando conta, por exemplo, das dicotomias branco/não branco, popular/impopular, centro/periferia, inclusão/exclusão, pobreza/abundância... São estas dicotomias que permitem compreender as configurações de poder, tal como Morgado e Pires (2010, p.119) referem: “Seria desejável recriar a realidade sem recorrer a elas ou redefinindo-as”, mas é a partir das oposições dicotómicas que se identificam as relações entre as personagens e os espaços, bem como as atitudes mais negativas ou mais positivas. As dicotomias e as atitudes expressas requerem uma reflexão sobre o modo como os textos representam as relações de sensibilidade intercultural.

O livro, como sabemos, é um objeto valioso na vida da criança, capaz de a encantar com as suas histórias, ao mesmo tempo que estimula a sua imaginação, a ajuda no desenvolvimento intelectual e emocional e até mesmo na resolução de problemas. No entanto é também um ótimo aliado na sensibilização dos mais novos para a questão da interculturalidade. Na verdade, sendo a diversidade de culturas um tema que não pode, nem deve, ser ignorado ou menosprezado nas salas de jardim-de-infância, os livros para crianças, ao apresentarem as questões culturais de diversas formas, como aqui referimos, são recursos extremamente importantes para o educador no sentido de formar e sensibilizar futuros cidadãos para o mundo que os rodeia, capazes de ter uma atitude crítica perante a diversidade cultural, para que consigam conviver e estabelecer relações de tolerância com o ‘outro’.

Pretende-se assim, aos poucos, terminar com atitudes racistas, xenófobas e discriminatórias que levam à exclusão do Outro e à consecutiva desvalorização da sua cultura. Por isso, e de modo a se atingir uma cidadania plena, é necessário promover, na sala de atividades, e fora dela, atitudes e comportamentos que permitam desenvolver o sentido de pertença à humanidade e não a grupos que se designam de dominantes.³

³ A presente análise foi baseada no modelo de Morgado e Pires

PARTE II: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

CAPÍTULO 1 - PERCURSO E CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

1.1 - A investigação – ação como metodologia de investigação

A investigação-ação (IA) surge muitas vezes relacionada com a educação, uma vez que este é um campo propício a gerar incertezas, problemas e conflitos comunicacionais e tem como objetivo melhorar as práticas educativas. Deste modo, sempre que existe a necessidade de se proceder a mudanças ou até mesmo de se intervir na reconstrução de uma realidade, recorre-se à investigação-ação.

Tal como Coutinho *et al* (2009, p. 358) referem, “a metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação”, uma vez que esta valoriza a prática, salientando ainda que “no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão que é muito importante para a compreensão dessa simbiose.”

O processo educacional desenvolve-se segundo dois fatores, a prática e a reflexão. A prática educativa levanta inúmeras questões para responder, problemas para resolver e até incertezas, o que faz com que existam vários momentos de reflexão ao longo do dia-a-dia. O educador planifica, age, analisa, observa e avalia as situações que ocorrem, refletindo assim sobre a sua prática e estratégias. Coutinho (2009, p. 359) salienta que o educador começa por

concretizar atos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano lectivo.

Podemos olhar para a investigação-ação como sendo uma metodologia que pressupõe ação (mudança) e investigação (compreensão) ao mesmo tempo, alternando entre a ação e a reflexão crítica. A essência desta metodologia no campo da educação é que o educador faça uma exploração reflexiva da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas e também para a planificação e introdução de alterações na mesma. Zuber-Skerrit (1996), cit. por Coutinho (2009, p.363), refere que “Fazer Investigação-Ação implica planejar, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas.” A ideia do autor vai ao encontro do modo como John Elliott (1991) define esta metodologia, salientando este que existem duas forças presentes, o desejo que há na mudança e ao mesmo tempo a necessidade que há de investigar a situação social que se vive.

Neste sentido, é necessário que se desenvolvam novos modos de transmitir conhecimentos e estimular aprendizagens, de forma a que as crianças tenham consciência do mundo que as rodeia, porque, tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem, o ensino faz-se no “aqui e no agora cultural, social e histórico, não numa sala asséptica que a escola «desinfectasse» dos problemas sociais exteriores.” Os autores acrescentam ainda que perante esta situação é necessário

Tomar consciência desta necessidade de promover outros métodos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é, assim, antes do mais, criar uma protecção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui. (Oliveira-Formosinho, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.7-8)

Relativamente à investigação-ação, não podemos esquecer dois nomes importantes, Dewey e Lewin, fundadores e defensores desta metodologia. John Dewey, defensor da investigação científica em educação, salientava a importância que tinha o envolvimento dos docentes, abrangendo os educadores de infância, neste processo. Acreditava que para se alcançar o progresso social era necessário que os profissionais em educação tivessem um pensamento reflexivo, utilizando continuamente a investigação, tendo em vista uma atitude experimental com o objetivo de resolver problemas práticos. Para o autor, só o pensamento reflexivo leva a ações que podem questionar e até mesmo contrariar a rotina. Caso contrário, assume-se que os docentes dão como garantida e única a prática existente. Na síntese sobre a ideologia de John Dewey, Máximo-Esteves refere que

a prática da acção reflexiva em contexto profissional exige, necessariamente, a assunção de três atitudes – a *abertura de espírito* necessária à percepção da possibilidade de múltiplas vias, a *responsabilidade* necessária para o exame da acção (que causas, mas sobretudo que consequências?) e a *sinceridade* ou honestidade, quer no exame da acção e seu impacto, quer sobretudo no que se diz dele, isto é, na comunicação partilhada que se faz do processo reflexivo. (Máximo-Esteves, 2008, p. 27)

Kurt Lewin é outro autor que se dedicou ao estudo da metodologia de investigação-ação. Lewin lançou as bases da investigação-ação, “atividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema social comum e que procuram envolver-se directamente na melhoria das condições em que vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 29). Lewin apresenta-nos alguns conceitos fundamentais da sua teoria: a teoria de campo e a dinâmica de grupo. Na teoria de campo define-se o campo como um espaço vital que condiciona o comportamento de cada pessoa. Deste espaço faz parte tudo aquilo que influencia o indivíduo, como a família, o trabalho, os amigos a religião, entre outros fatores. O comportamento de uma pessoa resulta assim da situação à qual está exposta, ou seja, o ambiente físico-social em que vive e as suas características psicológicas. Podemos então dizer que o campo ou espaço vital é dinâmico, pois qualquer parte do mesmo depende de todas as outras. Lewin procurava compreender o comportamento das pessoas em função das tensões e forças que existiam nos seus campos vitais.

Em síntese, o comportamento individual está relacionado, simultaneamente, com as características individuais, com a situação social em que a pessoa se encontra e com as interações que se estabelecem entre os elementos do campo em que vive. (Máximo-Esteves, 2008, p. 30)

O segundo ponto, a dinâmica de grupo, é onde o autor concentra a sua investigação, uma vez que lhe interessava estudar os processos de tensão, de conflito e mudança,

salientando-se ainda questões relacionadas com a liderança e os processos de aprendizagem social, que estão sujeitos à mudança e aos conflitos que se geram. Lewin acreditava que o preconceito dentro de um grupo, ou entre vários, eram uma barreira para o seu funcionamento democrático. Era necessário que se reorientassem comportamentos, para que se conseguisse alcançar a mudança de atitudes, relativamente ao preconceito existente. O preconceito torna-se assim um fator de relevo nos seus interesses científicos, talvez pela sua experiência de vida.

Em suma, nos projetos desenvolvidos pelo autor existiam duas características essenciais que estruturavam os planos de ação: “(1) as decisões a tomar saíam do próprio grupo a que a situação problemática dizia respeito, e (2) a melhoria dessa situação problemática específica só seria possível mediante o compromisso de todo o grupo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 29).

Outros autores como Kemmis e McTaggart (1988), cit. por Máximo-Esteves (2008, p. 19-20), sintetizam que “A investigação-ação é uma forma de indagação introspectiva *colectiva* empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.” Para estes autores, a mudança não deve ocorrer apenas nas práticas educativas na sala, mas também nas práticas sociais e políticas educativas, tendo em conta os valores democráticos.

James McKernan (1998), cit. por Máximo-Esteves (2008, p. 20), apresenta uma definição mais pormenorizada desta metodologia,

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Nesta definição, o autor salienta a importância de se desenvolverem competências profissionais, de modo a que o professor-investigador consiga compreender e melhorar as suas práticas. Para que isto aconteça deverá haver uma reflexão individual e de grupo, avaliando as estratégias da ação desenvolvida.

Grundy e Kemmis (1988) apresentam também uma definição desta metodologia, numa perspectiva educacional, tendo como base os princípios propostos por Lewin:

Investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. (Grundy e Kemmis, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 21)

A investigação-ação, nesta perspectiva educacional, é a que tem acompanhado o percurso dos professores e educadores de infância, considerando-se ser a que melhor se ajusta

ao processo de ensino-aprendizagem. A investigação-ação permite que o educador coloque questões, para que ao interpretar as respostas consiga compreender e melhorar a sua prática, resolvendo os problemas com que se depara no dia-a-dia. Tal como Sanches (2005) refere

O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver (p.130)

Neste sentido, depois de recolhida a informação e de partilhada com o grupo e com os colegas, será mais fácil ao educador/docente compreender os efeitos da sua prática, encontrando respostas pertinentes, oportunas e adequadas ao meio educativo.

Após diversas conceções apresentadas sobre a investigação-ação, é visível que em todas elas, os autores destacam a dimensão investigativa e a reflexiva, sendo elas imprescindíveis para a investigação direccionada para a ação. A reflexão assume um papel importante antes, durante e após a ação, porque só assim se obterão bons resultados no contexto educativo. Fischer (2001), cit. por Máximo-Esteves (2008, p.82), realça cinco fases no processo de investigação: a) Planear com flexibilidade; b) Agir; c) Refletir; d) Avaliar/validar e e) Dialogar. Ao planear com flexibilidade, o educador deve ter em consideração a sua experiência e a experiência dos outros, conseguindo assim tomar uma melhor decisão em relação ao que se deve manter ou alterar. Surgem então as primeiras questões. Agir é o passo seguinte, que permitirá, através da observação, compreender padrões e discrepâncias na sua prática. Dada a observação realizada, segue-se o momento de refletir sobre a informação recolhida, entendendo qual o rumo da prática e o que deve ou não ser alterado. No fim de todas estas fases, surge a avaliação de toda a informação que se recolheu, percebendo se as decisões tomadas e se os resultados obtidos foram positivos. Para finalizar, e não o menos importante, encontra-se o diálogo, que deve ser feito ao longo de todo o processo. A partilha de pontos de vista com outros colegas é um fator crucial no processo, porque a troca de ideias é a chave para que se obtenha sucesso.

A investigação-ação, como processo reflexivo e atuante, com o objetivo de transformar e melhorar a qualidade do ambiente educativo, deve ser adotada pelos professores e educadores do século XXI, para que possam dar resposta à diversidade e aos desafios de inclusão com que se deparam diariamente. Só assim se conseguirá o sucesso de todos e de cada um, quer na escola, quer na sua comunidade.

1.2 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Antes de prosseguirmos, convém referir que os instrumentos de recolha de dados a seguir apresentados foram selecionados durante a prática, de modo a responderem às questões que tínhamos em vista estudar. Os resultados que conseguimos obter serão apresentados mais à frente, nesta segunda parte do relatório.

1.2.1 - Observação Participante

A observação permite-nos ter um conhecimento direto dos acontecimentos em determinado contexto, sendo por isso aquela que utilizámos durante todo o percurso da nossa Prática. Nos contextos educativos, esta técnica de recolha de dados torna-se bastante importante, possibilitando o conhecimento de um conjunto de situações, começando pelo espaço onde decorrem as ações, chegando até às pessoas - crianças e adultos – que nele se inserem/movimentam. Resumidamente, a observação ajuda-nos a compreender “os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Convém também referir que existem dois tipos de observação, a participante e a não participante. A primeira ocorre quando existe interação entre o investigador e os sujeitos que está a observar. A segunda acontece quando apenas são registadas situações pertinentes. Numa primeira fase, assumindo um papel de educadora-investigadora, a observação foi um meio de conhecer o contexto educativo que integrámos, bem como o grupo de crianças. Tratou-se de uma observação direta e participante, dada a nossa interação com o grupo e a participação na realização de atividades e brincadeiras.

1.2.2 - Notas de Campo

As notas de campo são registos descritivos acerca do contexto, das pessoas, das suas ações e interações que vamos observando. Estes registos apresentam situações que, enquanto investigadora/observadora, considerámos importantes e sobre as quais devemos refletir, com o objetivo de as compreender, ou até mesmo de conseguir responder a futuras questões.

Máximo-Esteves (2008, p. 88) refere que as notas de campo devem ainda incluir “*material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.” Assim, as anotações assumem um papel de destaque ao longo de toda a investigação, uma vez que são aquilo que vemos, ouvimos e experienciamos, com o objetivo de depois se refletir sobre os aspetos observados.

Ainda a respeito deste instrumento de recolha de dados, a autora Lídia Máximo-Esteves salienta que as notas de campo podem ser realizadas no momento em que ocorrem, podendo também recorrer-se a suportes audiovisuais, ou então serem feitas posteriormente. Ao retirar anotações enquanto se observa o grupo em ação, estas serão mais condensadas, escrevendo palavras-chave ou pequenas frases que sejam importantes para posteriormente serem comentadas. Por outro lado, o recurso ao áudio, vídeo ou fotografia é um registo mais fidedigno dos acontecimentos. Por último, as anotações realizadas após a ocorrência são mais extensas, detalhadas e com cariz reflexivo.

Para finalizar, a mesma autora acrescenta ainda que é importante que, uma vez por semana, ou de duas em duas semanas, as notas sejam revistas, procurando situações, ou até mesmo comportamentos repetidos, podendo estes levar à elaboração de padrões.

1.2.3 - Registo Fotográfico

O registo fotográfico, por ser aquele que facilita a observação de pormenores, que muitas vezes escapam durante a observação direta, é um meio a que se recorre mais cada vez mais. O registo fotográfico é um documento que contém informação visual sobre determinada situação que é captada no decorrer da ação. Este tipo de registo torna-se mais eficaz na transmissão de informação, facilitando a compreensão do interlocutor, uma vez que as palavras vêm acompanhadas por imagens.

A máquina fotográfica foi um recurso presente nas nossas atividades, permitindo o registo, em imagem, dos trabalhos que fomos desenvolvendo com o grupo. A fotografia dá-nos uma informação mais precisa e detalhada, tornando o estudo do contexto e dos sujeitos mais correto. Tal como Máximo-Esteves (2008, p.91) refere, “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas”. A visualização das imagens permite-nos ter acesso a certos pormenores que poderão ter escapado durante a observação.

Por fim, convém também salientar que a máquina fotográfica não interferiu com o funcionamento da sala, sendo já um elemento normal no seu dia-a-dia, pois a educadora cooperante também recorria a este registo durante a realização das tarefas. As imagens capturadas pela educadora, e posteriormente por nós, eram partilhadas com os pais, diariamente ou semanalmente, dando-lhes a conhecer o que ia sendo desenvolvido na sala de atividades.

1.2.4 - Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma ferramenta importante no trabalho do investigador, uma vez que lhe permite analisar e posteriormente confrontar as respostas dos sujeitos inquiridos. O presente instrumento de recolha de dados coloca diversas questões, por escrito, que abordam um determinado tema do interesse do investigador, não havendo qualquer interação entre este e os inquiridos (Deshaies, 1992, cit. por Cardoso, 2013, p.81).

Existem dois tipos de questões que podem ser colocadas, as de resposta aberta e as de resposta fechada. As primeiras dão liberdade ao sujeito de responder por palavras suas. Já as outras apresentam variadas possibilidades de resposta, para que o inquirido selecione aquela que mais se adequa. Também poderão surgir questões dos dois tipos, denominando-se de questões mistas.

Neste sentido, devemos referir que a clareza das questões e o tema abordado são fatores a ter em consideração na elaboração dos questionários, uma vez que se o tema não for do interesse dos indivíduos verificaremos o aumento de não-respostas.

Assim, a construção do questionário irá também influenciar os resultados obtidos, devendo haver alguns cuidados na formulação das perguntas, na sua ordem e no conteúdo do mesmo.

1.2.5 - Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

O Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP, de Bertram & Pascal (2009), surge com o objetivo de promover a qualidade na educação de infância, desenvolvendo processos de melhoria e inovação. Durante a nossa prática recorremos a este instrumento, que nos possibilitou conhecer melhor o estabelecimento educativo, o grupo de crianças e também a educadora cooperante, tanto da creche como do jardim-de-infância. Socorremo-nos das fichas que o manual disponibiliza: ficha do estabelecimento educativo, ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo, ficha do espaço educativo da sala de atividades e por fim a ficha do(a) educador(a) infância.

O Projeto DQP é o resultado da adaptação do documento em inglês *Effective Early Learning* – EEL, tentando adequá-lo à realidade do nosso país. Este manual é apresentado com o objetivo de reconstruir o significado e a qualidades das práticas educativas. Segundo Bertram & Pascal (1996) (2009, p.35), o “Projecto DQP pressupõe, portanto, que a qualidade é um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço.” Neste sentido, o manual DQP apresenta dez dimensões pertinentes que se devem ter em consideração na recolha da informação: a) Finalidades e Objetivos; b) Currículo/Experiências de Aprendizagem; c) Estratégias de Ensino e Aprendizagem; d) Planeamento, Avaliação e Registo; e) Pessoal; f) Espaço Educativo; g) Relações e Interações; h) Igualdade de Oportunidades; i) Participação da Família e da Comunidade; j) Monitorização e Avaliação.

Este manual foi pensado para dar resposta a diferentes realidades e situações que possam ocorrer no contexto, apresentando também flexibilidade no seu uso. É importante que tenhamos em conta a questão ou preocupação de partida, determinando assim a utilização do mesmo. Este documento é uma ferramenta chave para a compreensão dos contextos, dos processos e das realizações. Dito isto, a introdução do manual, no âmbito da metodologia da Investigação-Ação, fez sentido na medida em que nos possibilitou conhecer melhor o estabelecimento, o espaço educativo, o grupo de crianças e as próprias educadoras cooperantes.

1.3 – Identificação/Caracterização dos contextos de realização da Prática e Intervenção Supervisionada em Creche e Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim-de-Infância

A unidade curricular Prática de Observação e Cooperação em Creche e Jardim-de-Infância, frequentada no ano letivo 2015/2016, deu-nos a oportunidade de, primeiramente, integrarmos uma sala de creche e, posteriormente, uma sala de jardim-de-infância. Esta foi uma fase meramente de observação, que decorreu entre 18 de novembro e 13 de janeiro, na creche, e de 20 de janeiro a 17 fevereiro no jardim-de-infância. A observação e a cooperação permitiram-nos estabelecer uma relação de proximidade com o grupo, conhecendo-o, compreendendo a sua dinâmica, bem como o trabalho realizado pela educadora cooperante.

Todo este processo foi bastante importante, na medida em que facilitou, posteriormente, a nossa intervenção em ambas as salas de atividade. Esta primeira fase permitiu-nos contactar com crianças cujas idades se situavam entre um e seis anos e perceber as suas características próprias e necessidades. O conhecimento do grupo foi uma mais-valia para a fase seguinte, visto que facilitou a nossa intervenção e fortaleceu os laços e a confiança com o mesmo.

Já em relação à intervenção, realizada na unidade curricular Prática e Intervenção Supervisionada, esta ocorreu em dois semestres, sendo que a primeira intervenção, em contexto de creche, decorreu ainda no ano letivo 2015/2016, e a segunda em jardim-de-infância, no ano letivo 2016/2017. A Prática e Intervenção Supervisionada em Creche teve uma duração de doze semanas, durante os meses de março, abril, maio e junho. As dozes semanas foram divididas, tendo as duas primeiras um cariz de observação e cooperação, a terceira consistiu numa intervenção do par e as restantes foram divididas entre o elemento A e o elemento B do par pedagógico. É de salientar que, devido à faixa etária do grupo, não foi realizada qualquer atividade sobre o tema desenvolvido no presente relatório.

Em relação à Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim-de-Infância, é de referir que esta não decorreu na mesma instituição onde realizámos a Prática de Observação e Cooperação, uma vez que a educadora cooperante foi colocada noutro jardim-de-infância pertencente ao mesmo agrupamento de escolas. Neste sentido, deparámo-nos com um novo grupo, tendo sido fundamental conhecê-lo e conhecer cada criança, estabelecer novas relações e perceber as suas necessidades, de modo a que as nossas intervenções fossem ao encontro dos seus interesses. As semanas de observação, ainda que tivessem durado pouco tempo, foram importantes para que conseguíssemos integrar de forma natural o grupo, e adaptarmos-nos a ele. A Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim-de-Infância teve uma duração de quinze semanas, também elas divididas: as primeiras duas semanas, tal como anteriormente, foram de observação e cooperação, a terceira uma intervenção conjunta e as restantes foram dedicadas às intervenções individuais.

1.3.1 - Contexto de Creche

A Prática e Intervenção Supervisionada em Creche decorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), pertencente a um bairro social da cidade de Portalegre.

Começando pelo edifício, podemos dizer que este é recente, dado à sua construção de raiz, tendo sido finalizado em março de 2009. Para além da instituição, o edifício acolhe ainda uma paróquia. Estamos perante um bloco único, composto por dois pisos, onde o acesso é feito por escadas ou elevador. No piso inferior podemos encontrar uma cozinha, um refeitório, um ginásio, uma lavandaria, uma sala destinada à receção dos encarregados de educação, sanitários para adultos e uma igreja. Já o piso superior possui instalações sanitárias para as crianças, as salas de atividades e um espaço exterior. Em relação às salas de atividades, é importante referir que na totalidade existiam oito, estando apenas seis em funcionamento: duas de berçário, duas de creche e outras duas de pré-escolar. No que diz respeito ao espaço exterior,

este possui cerca de 100 m² de área, com piso sintético, paredes intransponíveis, bolas, brinquedos, escorregas e estruturas de plástico onde as crianças podem brincar, como por exemplo casas.

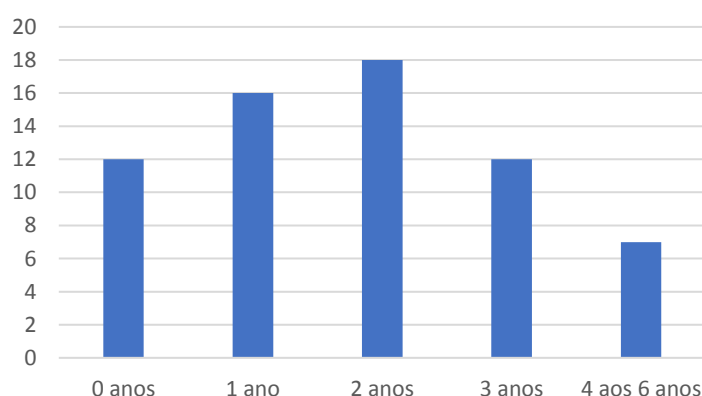
Relativamente aos recursos humanos, é de assinalar que, à data da nossa intervenção, existiam cinco educadoras e nove assistentes operacionais na instituição. As educadoras de infância entravam às 09h e saíam às 17h, com uma hora de almoço. Já as assistentes operacionais tinham um horário rotativo, de modo a realizarem a abertura e o fecho do edifício, variando entre as 07h 45min e as 19h. É ainda de salientar que os horários eram estabelecidos no início do ano letivo.

A instituição funcionava das 07h 45min às 19h, sendo que a componente letiva se iniciava às 09h e terminava às 17h. A componente de apoio à família decorria, no período da manhã, desde as 07h45min às 09h, e no período da tarde das 17h às 19h. Em relação à hora de almoço na creche, esta era assegurada pela educadora e respetivas assistentes operacionais, tendo início às 11h30min, enquanto que na valência do pré-escolar se iniciava às 12h. Embora existisse cozinha na extensão, a refeição era confeccionada na sede da instituição, sendo depois transportada até ao local.

Passando agora para o papel que a família assume na instituição, foi-nos referido pela educadora cooperante que o grau de participação da mesma na creche era frequente, uma vez que participava regularmente em reuniões, festas, atividades e projetos propostos, quer fosse pela educadora, quer pela instituição.

Focando-nos agora nas crianças, a sua distribuição pelas salas era realizada consoante a sua idade, encontrando-se, à época, crianças desde os 4 meses até aos 6 anos de idade a frequentar a instituição. O gráfico seguinte (gráfico 1) apresenta-nos o número de crianças a frequentar a instituição:

Gráfico 1 - Número de crianças a frequentar a instituição



Fonte: Manual DQP – Adaptação da Ficha do Estabelecimento de Ensino

Como podemos constatar, até ao ano de idade existiam doze crianças, dezasseis com um ano; com dois anos encontravam-se dezoito crianças; com três anos doze e, por fim, sete

crianças entre os quatro e os seis anos de idade. O total era, portanto, de 65 crianças, pertencentes, na maioria, à classe social média baixa. É ainda importante acrescentar que existiam seis crianças com diferentes tipos de necessidades educativas especiais - défice cognitivo, atraso da linguagem e mobilidade reduzida (atraso ao nível do desenvolvimento da motricidade global) -, que estavam a ser acompanhadas pela equipa de intervenção precoce.

1.3.1.1 - Caracterização da sala de atividades da Creche

A sala de atividades onde tivemos a oportunidade de observar, cooperar e, posteriormente, intervir, designava-se por Sala de 1 ano, justamente pelas idades das crianças que a frequentavam, e, tal como já foi referido, encontrava-se no piso superior.

Devemos ter em consideração que estamos perante um grupo de creche, pelo que é importante haver algum cuidado na forma como se organiza o ambiente educativo, devido à necessidade que estas crianças têm de se movimentar, desenvolvendo a marcha, bem como de explorar o espaço.

Para que as crianças se consigam integrar e relacionar com o grupo, é necessário que se crie um ambiente seguro onde estas se sintam bem e felizes, potenciando também o seu desenvolvimento, explorando e descobrindo o meio envolvente. “A creche deverá, então, preconizar propostas de estimulação que dêem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar” (Azevedo, 2011, p.12).

Tal como a autora refere, este deve ser um espaço de estimulação, dando oportunidade para a criança brincar, sentir, jogar, explorar, descobrir, relacionar-se e aprender. As interações que acontecem neste contexto são importantes para o desenvolvimento da criança, uma vez que este, tal como Oliveira-Formosinho (2007) defende, faz-se na interação com o ambiente. Assim, a organização do espaço deve ser feita tendo em consideração a faixa etária do grupo e as suas necessidades, tais como a marcha, a exploração dos objetos e a descoberta, ao mesmo tempo que se estabelecem relações criança-criança e criança-adulto.

A sala de atividades possuía boa luminosidade natural, devido às grandes janelas que ocupavam praticamente toda a parede. Porém, estas encontravam-se a uma altura de difícil acesso para as crianças, não havendo o perigo de estas se debruçarem, dado que a sala se encontrava no primeiro andar. Existia também uma boa iluminação artificial, fornecida pelos candeeiros suspensos do teto. No que diz respeito à temperatura, por norma, era regulada por um ar condicionado, uma vez que no verão a sala se tornava demasiado quente, acontecendo o inverso no inverno, em que era mais fresca. Desta forma, era possível manter o espaço mais acolhedor para o grupo.

Em relação às cores da sala, é de salientar que o chão era amarelo e as paredes brancas, sendo que uma suportava um placard, onde eram expostos desenhos e pinturas realizadas pelas crianças. Nas restantes paredes encontrávamos outros elementos realizados em cartolina pela educadora para decorar a sala, como pássaros, flores e o cartaz com os aniversários do grupo.

Embora no placard fossem colocados alguns dos trabalhos elaborados, a maioria eram colocados no corredor, fora da sala, de modo a que também a família tivesse conhecimento do que ia sendo desenvolvido.

A sala de atividades apresentava poucas áreas: a cozinha, a garagem, um móvel com brinquedos e uma televisão. Tal como já foi referido, a disposição da sala deve-se à necessidade de as crianças desenvolverem o padrão da marcha, fazendo com que seja necessário muito espaço livre. É ainda importante acrescentar que existiam livros e jogos de mesa, adequados a esta faixa etária, mas que não estavam à sua disposição, sendo-lhes somente disponibilizados quando se sentavam à mesa. Por sua vez, existiam também blocos de construção, que também só lhes eram facultados ao final da tarde.

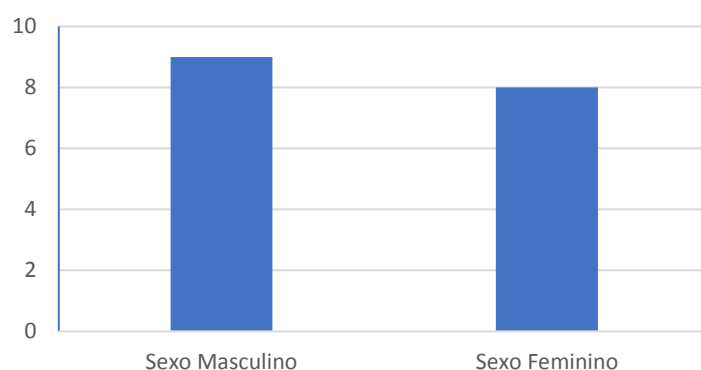
Na sala podíamos ainda encontrar um colchão, onde se realizava o acolhimento, bem como um fraldário, uma vez que as crianças ainda utilizavam fralda. No início da nossa prática, apenas uma criança utilizava o bacio, pois era das mais velhas, contudo a fralda era-lhe colocada na hora da sesta. Esta foi outra etapa em que tivemos a oportunidade de observar uma evolução por parte das crianças, porque no final da prática algumas já não utilizavam fralda, recorrendo ao bacio.

Em relação ao repouso, este era feito na própria sala, sendo necessário adaptá-la para se colocarem os catres onde as crianças dormiam a sesta. Os catres eram dispostos sempre da mesma forma, isto é, havia uma ordem ao serem colocados na sala - as crianças que tinham mais dificuldade em adormecer ficavam nas pontas, mais perto das assistentes operacionais, de modo a não perturbarem o restante grupo. O repouso é um momento importante na rotina da criança, de modo a que esta possa descansar. Assim, para que ficasse o ambiente adequado, a sala possuía um sistema de escurecimento. A Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, vem referir isso mesmo, “As salas de actividades podem ser utilizadas para o repouso das crianças, desde que disponham de sistemas de escurecimento e equipamento adequado ao descanso das crianças (catre, lençol e manta individualizados)”.

1.3.1.2 - Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com que tivemos a oportunidade de trabalhar era heterogéneo no que concerne à idade, sendo constituído por dezassete crianças, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre um ano de idade e os dois anos, tal como nos mostra o gráfico seguinte:

Gráfico 2 - Número de crianças da sala de 1 ano



Contudo, devemos ter em consideração que uma das crianças do sexo masculino só integrou o grupo a meio da nossa prática, enquanto outras duas crianças do sexo feminino deixaram de comparecer quase no fim da nossa intervenção. Este era um grupo em que a maioria das crianças se integrava em agregados familiares nucleares, isto é, viviam com os pais e os irmãos. Por sua vez, registámos que quatro crianças se encontravam num agregado monoparental, vivendo com a mãe. Ainda sobre a família, mais concretamente sobre a situação profissional dos pais, na sua maioria trabalhavam por conta de outrem - exceto quatro -, existindo ainda um pai que se encontrava desempregado.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor do grupo, podemos dizer que, no início da nossa prática, existiam duas crianças que ainda não tinham desenvolvido o padrão motor da marcha, pelo que uma delas estava a ser acompanhada por uma fisioterapeuta. Ao longo da nossa prática foram sendo visíveis os progressos das duas crianças, sendo que, no final da nossa intervenção, o padrão da marcha se encontrava muito mais desenvolvido, deslocando-se sozinhas. Porém, em relação à criança que estava a ter acompanhamento, conseguimos observar resultados mais rapidamente, começando a libertar-se dos objetos para se conseguir deslocar, até não necessitar de qualquer tipo de ajuda para a realização da marcha.

Pudemos verificar que o grupo era bem-disposto, sociável, curioso e com uma enorme vontade de explorar o meio que o envolvia, bem como os materiais apresentados pelo par pedagógico, havendo também alguns momentos mais agitados, o que consideramos normal atendendo à idade das crianças. Também devido a esse fator é importante referir que necessitavam de uma atenção mais individualizada, reforçando a cumplicidade e confiança entre o adulto e a criança, através do afeto, do cuidar, da compreensão, da ajuda, dos estímulos para o seu crescimento saudável e dos desafios que surgiam, porque só assim a criança se tornará autónoma e confiará nas suas capacidades para conseguir crescer e progredir nas suas aprendizagens. A alimentação foi outro aspeto em que tivemos a oportunidade de verificar o progresso do grupo. Aquando da finalização da nossa prática, já todas as crianças conseguiam comer sozinhas, quer ao almoço, quer ao lanche, conseguindo utilizar os talheres.

Em relação à assiduidade, na generalidade o grupo era assíduo; porém, a meio da nossa prática duas crianças deixaram de frequentar a instituição, não havendo qualquer explicação para esse abandono. Quanto à pontualidade, a sala recebia as crianças até às 10h, no entanto

a maior parte delas chegava à hora limite, havendo mesmo algumas delas que chegavam depois da hora estipulada. Por esse motivo, muitas vezes as crianças perdiam o início das atividades e a leitura da história, acabando mesmo por desestabilizar o restante grupo, que se encontrava atento às tarefas em curso. É importante que as crianças conheçam a rotina da sala e que participem nela, pois também ela faz parte do seu crescimento, deste modo seria importante que houvesse uma maior preocupação por parte dos encarregados de educação no seu cumprimento. Só assim a criança conseguirá compreender e respeitar o que se desenvolve na sala de atividades.

Nesta faixa etária, a rotina diária do grupo centra-se nas necessidades das crianças e no seu bem-estar, como é o caso da higiene. A rotina pode variar em função das atividades que a educadora pretende realizar com o grupo, uma vez que nem todos os dias se realizam atividades orientadas, dando ênfase à exploração, brincadeira livre da criança e ao seu relacionamento com os outros. A rotina diária desenvolvia-se da seguinte forma: acolhimento; atividade livre ou orientada; higiene; almoço; repouso; lanche; atividade livre; encerramento da instituição.

Tal como foi referido anteriormente, a rotina diária centra-se nos cuidados da criança, desde a higiene, à alimentação e ao descanso, sobrando pouco tempo para a realização das atividades. Eichmann (2014, p.40) salienta que

Todas estas tarefas fazem parte do dia do bebé/da criança, ajudando no seu desenvolvimento, e acontecem sempre antes ou depois de algo, de forma organizada. Estas rotinas apresentam benefícios tanto para os adultos como para os mais pequenos: ajudam os educadores a organizar-se, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável.

As rotinas diárias surgem como um fator importante do desenvolvimento da criança e potencializador de relações não só de carinho, mas também de confiança, de cumplicidade, de apoio, de compreensão e encorajamento. Desta forma, a autora acrescenta ainda que “As rotinas deverão ser momentos alegres e não tempos densos e stressantes” (p.40). As rotinas permitem interações a nível comunicacional, sensorial e motor.

Estando perante o contexto educativo da creche, sabemos que os momentos de cuidados são aqueles que mais sobressaem na sua rotina. Cada criança necessita de cuidados individuais que cabe à educadora dar resposta, nomeadamente no que diz respeito à alimentação, à higiene e à hora da sesta. Contudo, estes momentos de cuidado apresentam outros benefícios para o bebé, falamos do cuidado psicológico que ocorre durante o cuidado físico. A interação que se estabelece ao longo de toda a rotina também é um fator determinante na qualidade do ambiente educativo.

Ao desenvolver-se esta proximidade entre o adulto e o bebé, este irá sentir-se mais seguro e confiante em relação ao ambiente educativo que o acolhe. Desta forma, importa que a creche seja um contexto onde exista rotina para que a criança se sinta segura, sabendo os momentos que fazem parte do seu dia-a-dia. Por sua vez, o contexto deve também ser acolhedor e atento às necessidades das crianças, tanto a nível físico como psicológico. Azevedo (2011,

p.14), socorrendo-se de Portugal (1998), refere que “o papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida.”

Reforçando esta ideia, Vayer, Maigre & Coelho (2003) referem que sendo o educador o mediador cabe-lhe a ele facilitar as interações da criança com o mundo envolvente, devendo por isso “estar atento à criança, aceitar o diálogo permanecendo simultaneamente lúcido, isto é, esforçando-se por compreender o significado das acções, das reacções das crianças.”

Só desta forma se conseguirá desenvolver a confiança criança-adulto e criança-ambiente. O ambiente deve ser tranquilizador e acolhedor. Entendemos por isto que a criança se deve sentir livre, ou seja, que o seu vestuário não a condicione e que existam objetos à sua disposição prontos a serem explorados, devendo estes ser adequados ao seu desenvolvimento. Por sua vez, a existência de uma boa relação com o educador certamente irá fazer com que a criança tenha mais confiança em si mesma, tornando-se mais autónoma nas suas explorações do meio.

1.3.2 - Contexto de Jardim-de-infância

O contexto onde decorreu a Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim-de-infância é um estabelecimento educativo público, situado numa área rural perto da cidade de Portalegre. Este encontra-se inserido num Agrupamento de Escola da mesma cidade. Ainda relativamente ao estabelecimento, este é partilhado com o 1º Ciclo de Ensino Básico. Por sua vez, estes não são os únicos locatários existindo um Infantário que pertence à Segurança Social com valência de Jardim-de-infância.

No que ao edifício diz respeito, podemos dizer que este foi construído de raiz, e apresenta apenas um bloco único, composto por um piso. O edifício é composto por 5 salas, sendo que 4 pertencem ao 1º Ciclo do Ensino Básico e apenas uma de jardim-de-infância. Fazem também parte do edifício casas de banho, uma sala polivalente, utilizada, maioritariamente, como ginásio, devido ao espaço e aos utensílios que aí se encontram disponíveis, tais como arcos, pinos, bolas, entre outros, bem como um refeitório onde as crianças almoçam. Não possui cozinha, uma vez que o almoço é confeccionado no Agrupamento, que posteriormente se encarrega de o transportar até ao estabelecimento. Por sua vez, este possui acesso direto a um espaço exterior onde as crianças podem brincar. Este é um espaço amplo e é partilhado com os alunos do 1º Ciclo. Perante esta interação entre ciclos, podemos recorrer às palavras de Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, 23) que salientam que

Muitos estabelecimentos educativos, para além da educação pré-escolar, incluem outros níveis educativos como a creche ou os ensinos básico e secundário. Esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa.

Importa também referir que existe uma zona coberta onde o piso é composto por placas de borracha, sendo aqui que se encontra um escorrega com uma estrutura para trepar. Já a

restante área encontra-se descoberta. Neste espaço exterior as crianças também podem usufruir de uma caixa de areia. Para que possam brincar nela, existem pás, carros, baldes entre outros utensílios.

Passando agora para a equipa, esta é constituída por cinco docentes, sendo uma de apoio, duas educadoras, havendo também uma de apoio, duas assistentes operacionais, uma copeira e uma técnica de intervenção precoce. Neste contexto, as educadoras cumprem o horário letivo das 09h às 15h30min, com hora de almoço entre 12h30min às 14h. A hora de almoço das crianças é sempre assegurada pelas assistentes operacionais e pela educadora até esta se ausentar. Em relação ao horário de atendimento à família, este decorre entre as 08h e as 09h, na parte da manhã, e a partir das 15h30min, na parte da tarde.

Contudo, não nos podemos esquecer da família, que também assume um papel importante no contexto educativo. Sobre a mesma foi-nos referido que é muito participativa, tanto nas reuniões, como nas festas e até mesmo nas atividades e/ou projetos organizados pela educadora. São exemplos a festa de Natal ou até mesmo o Carnaval, onde é sempre importante a presença e a disponibilidade da família.

Por fim, e sabendo que existe só uma sala de atividades em funcionamento, estamos perante um grupo heterogéneo, que no início da nossa prática contava com 15 crianças, acabando por permanecerem apenas 14.

1.3.2.1 - Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde realizámos a nossa prática era a única que acolhia crianças em idade pré-escolar, pelo que a faixa etária se situava entre os 3 os 6 anos de idade.

Tal como Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, 23) referem, “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” No caso da sala de atividades que tivemos a oportunidade de integrar, esta não era muito ampla, mas reunia as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Por sua vez, o facto de o grupo ser reduzido permitia que as crianças se movimentassem com maior facilidade, proporcionando assim um ambiente agradável e facilitador de aprendizagens nas várias áreas de conteúdo.

O espaço educativo requer uma constante atenção por parte do educador, pois em conjunto com as crianças este pode e deve ser alterado sempre que assim se justificar. Esta situação foi visível na sala de atividades onde decorreu a nossa prática. Inicialmente eram oito as áreas que constituíam a sala: as construções, a garagem, as expressões, a casinha, a escrita, os jogos, a leitura e o quadro. Posteriormente, em conversa com o grupo, a educadora chegou à conclusão que seria importante realizar algumas alterações na sala de atividades. Foi então que surgiu a área do teatro e se reduziu a área da casinha. Segundo a educadora cooperante, é importante que as crianças se sintam bem na sala de atividades, uma vez que este é um espaço delas. Desta forma, sempre que se justifique, o educador em conjunto com as crianças deverá

proceder às alterações que considerarem necessárias na organização da sala. Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, 17) salientam que “A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.”

As áreas das construções e da garagem encontravam-se ao lado uma da outra, onde encontrávamos legos, outros elementos de construção, carros, uma garagem e um tapete alusivo a uma estrada. De seguida, apresentava-se a área das expressões, que se encontrava junto à bancada de pedra, onde estava uma torneira de água. Como sabemos, é frequente as crianças utilizarem a água para lavar pinceis, as mãos e outros materiais que utilizem nos seus trabalhos. A esta área pertencia um cavalete para pintar com tintas e uma mesa onde podiam utilizar aguarelas, brincar com a plasticina e/ou massa de cores, bem como com os seus moldes. A área da casinha foi aquela que sofreu alterações. Inicialmente era composta pelo fogão, pelo móvel onde se arrumavam os utensílios de cozinha, uma mesa com bancos, uma cama com bonecos, um guarda-roupa, e a loja, bem como todos os elementos que fazem parte desta área, desde frutas, pratos, copos, talheres, perfumes, roupas, entre outros. Após a alteração, a casinha deixou de ter a cama e o guarda-roupa, para que outra área pudesse surgir. Foi então que se introduziu uma nova área, do teatro. Esta tinha um baú com alguns fantoches e peças de roupa, para que as crianças pudessem dramatizar. Em relação à área da escrita, era nesta que decorriam as atividades orientadas pela educadora cooperante. Desta faziam parte tesouras, cola, lápis, canetas de feltro e picos. Neste seguimento apresentava-se a área dos jogos. Esta era composta por uma panóplia de jogos que estavam à disposição das crianças numa estante de madeira. Ao lado encontrava-se a área da leitura, sendo aqui que o grupo podia “ler” os livros de histórias que se encontravam na estante à sua disposição. Por fim, na área do quadro as crianças podiam desenhar com giz no mesmo.

Para que existisse organização nas áreas, cada uma tinha um determinado número de elementos que a podiam frequentar. O número era determinado pelas tiras de velcro que estavam na placa com o nome da área. Cada criança tinha um boneco desenhado por ela própria, o seu autorretrato, que posteriormente foi recortado e plastificado. Este boneco era colocado no velcro que estava na placa com a designação da área em questão, de modo a saber-se quantas crianças lá se encontravam. Podemos dar como exemplo a área dos jogos, sendo esta a área que podia acolher mais elementos. Nos jogos podiam estar seis crianças, o que significa que na placa com a designação de “JOGOS” encontrávamos seis tiras de velcro. Quando todas elas estivessem ocupadas, mais nenhuma criança poderia escolher esta área, tendo que optar por outra que não estivesse totalmente preenchida.

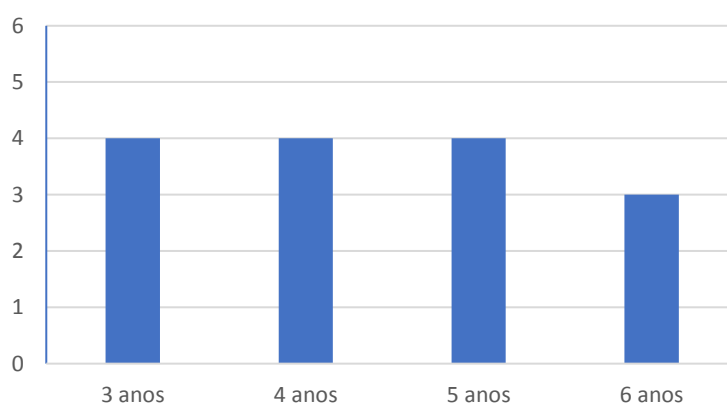
A sala de atividades era decorada com a documentação realizada pelo grupo, quer nos placares, quer nas paredes. Por sua vez, e para que também a família tivesse conhecimento do que ia sendo desenvolvido, no hall de entrada também eram expostos alguns trabalhos. Na sala constava também um quadro de presenças e a folha de registo do estado de tempo. Diariamente uma criança era designada de “chefe”. Este cargo era atribuído consoante a ordem que se

encontrava no quadro das presenças. Ao “chefe” cabia-lhe chamar as crianças para marcar a sua presença, fazer o registo do tempo e ajudar quando fosse solicitado.

1.3.2.2 - Caracterização do grupo de crianças

O grupo de jardim-de-infância com que tivemos a oportunidade de desenvolver a nossa Prática e Intervenção Supervisionada estava a cargo de uma educadora titular e uma educadora de apoio. Este era um grupo heterogéneo constituído, inicialmente, por 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, tal como nos apresenta o gráfico seguinte.

Gráfico 3 - Idades das Crianças do Jardim-de-infância



Fonte: Manual DQP – Adaptação da Ficha do Estabelecimento de Ensino

Era um grupo constituído maioritariamente por crianças do sexo masculino, havendo apenas uma do sexo feminino. A meio da nossa intervenção, uma das crianças do sexo masculino, com 3 anos de idade, deixou de frequentar o jardim-de-infância, ficando então o grupo com 14 elementos. A nível de necessidades educativas especiais, existiam duas crianças que tinham sido avaliadas pela equipa da intervenção precoce e por isso beneficiavam deste apoio - uma de apoio psicológico e a outra de apoio educativo e reabilitação psicomotora.

No que diz respeito à questão familiar, a maioria das crianças integrava-se em agregados nucleares, ou seja, viviam com os pais e os irmãos. A nível profissional a maioria dos pais trabalhava por conta de outrem, havendo apenas um desempregado. Podemos também acrescentar que muitos deles eram licenciados ou adquiriram o 12º ano, havendo poucos casos em que se verificavam níveis de ensino inferiores.

Durante o período em que desenvolvemos a nossa prática, conseguimos verificar que o nível de envolvimento das famílias era frequente, quer em reuniões, quer em festas ou até mesmo em atividades e/ou projetos propostos pela educadora cooperante, demonstrando interesse pelas questões que diziam respeito às crianças. Um exemplo do seu envolvimento e participação foi a festa de Natal e o Carnaval, em que os pais se demonstraram sempre disponíveis para colaborar.

Voltando a centrar-nos no grupo, é importante salientar que a educadora cooperante não conhecia o grupo, dada a sua mudança de escola. Este era um grupo que inicialmente não apresentava regras dentro e fora da sala de atividades, não sabiam respeitar o outro, não havia organização na hora da escolha das áreas, nem dentro das mesmas. Para colmatar estes hábitos e fazer com que este fosse um grupo que respeitasse as regras, que soubesse estar e partilhar o mesmo espaço com o outro, foi necessário trabalhar em equipa, de modo a conhecer os interesses do grupo, para que se pudessem desenvolver atividades que os deixassem interessados e envolvidos no que estavam a fazer. No final da nossa prática já conseguíamos ver um grupo diferente daquele que nos recebeu - um grupo bem-disposto, participativo, curioso, querendo sempre saber qual a atividade que tínhamos preparado, recetivo a todas as propostas e cumpridor de regras, respeitando o outro e sabendo já partilhar o espaço. Podemos ainda acrescentar que começou a existir entreajuda e proteção dos mais velhos para com os mais novos.

Para além de todos os desafios com que nos deparámos ao longo do percurso, aquele que ao início nos deixou mais reticentes foi a constituição do grupo, dado que a maioria eram elementos do sexo masculino e um do sexo feminino. Isto porque nunca nos tínhamos cruzado com esta realidade anteriormente. Contudo, a interação com o grupo possibilitou-nos conhecer os seus interesses e gostos, assim como permitiu que se desenvolvessem laços afetivos, brincadeiras e aprendizagens, o que facilitou o desenrolar da nossa prática.

CAPÍTULO 2 - AÇÃO EM CONTEXTO

2.1 - Análise e Discussão dos Dados

A análise dos dados a seguir apresentada foi obtida mediante a aplicação de inquéritos por questionário, tanto às educadoras como aos encarregados de educação da creche e do jardim-de-infância. Os questionários apresentam questões de seleção e questões abertas. Primeiramente serão apresentados os resultados dos questionários entregues às educadoras, seguindo-se os dos encarregados de educação.

Antes de mais, é importante ter em consideração que os questionários foram elaborados segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997, uma vez que as novas OCEPE ainda não se encontravam em vigor.

2.1.1 - A Literatura Infantil no Processo Educacional

Os resultados aqui apresentados correspondem aos questionários entregues às educadoras de infância. Será importante referir que foram distribuídos oito questionários e todos eles foram respondidos, devolvidos e analisados.

Os respondentes eram todos do sexo feminino (oito educadoras de infância). Destas, seis eram licenciadas, uma delas possuía o mestrado em Administração Escolar e outra o Bacharelato e um Curso de Estudos Superior Especializado em Administração Escolar. Relativamente ao tempo de serviço, uma delas encontrava-se entre os 5 e os 10 anos de serviço, duas entre os 10 e os 15 anos, uma entre os 16 e os 20 anos, e quatro possuíam mais de 26 anos de serviço.

Passando agora para as questões direcionadas para o tema do presente trabalho de investigação, podemos referir que, numa primeira parte, se solicitou que as educadoras assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada área/domínios que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) contemplam, considerando 1 (pouco importante) e 5 (muito importante). Nesta questão, quatro educadoras atribuíram 5 a todas as áreas/domínios, ou seja, consideraram que todos eles são importantes para o desenvolvimento das crianças. Porém, conseguimos verificar algumas diferenças assinaladas. Assim, no que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, apenas uma educadora a assinalou com o nível quatro, sendo que as restantes lhe atribuíram o nível máximo de importância; na Área da Expressão e Comunicação apenas duas assinalaram o nível quatro. Nesta área de conteúdo, e começando pelo Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, três selecionaram o nível cinco, enquanto quatro educadoras optaram pelo nível quatro para o domínio em questão. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram selecionados três níveis de importância diferentes, ou seja, quatro educadoras selecionaram o nível cinco, duas o nível quatro, e uma o nível três, o mesmo acontecendo com o Domínio da Matemática,

em que foram assinalados três níveis diferentes: quatro educadoras atribuíram o nível cinco a este domínio, duas assinalaram o nível quatro, e apenas uma o seleccionou com nível três. Neste seguimento, e ainda relativamente às OCEPE, foi colocada uma questão aberta, de modo a perceber qual a área de conteúdo/domínio que as educadoras mais gostam de trabalhar com as crianças, tendo em conta a sua experiência profissional. Foram então obtidas as seguintes respostas:

Quadro 1 - Respostas à questão: Como educadora, e tendo em conta a sua experiência profissional, qual a área de conteúdo/domínio que gosta mais de trabalhar com o grupo de crianças? Porquê?

Educadora 1: “Área do Conhecimento do Mundo, porque é uma área que me cativa mais.”

Educadora 2: “Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica, porque é dada às crianças a liberdade para criar e serem elas próprias.”

Educadora 3: “Como educadora penso ser importante abordar todas as áreas de conteúdo, uma vez que apenas com a abordagem de todas elas a criança cresce e se desenvolve de forma plena. Existem áreas transversais e que abordamos com mais intensidade (Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo). Relativamente à Expressão e Comunicação abordam-se em atividades mais específicas.”

Educadora 4: “Gosto muito de trabalhar a área do Conhecimento do Mundo. Gosto de fazer experiências e investigação passo a passo.”

Educadora 5: “É difícil dizer, depende dos grupos, em certas alturas são trabalhadas mais umas do que outras, em função das necessidades que aquela construção de crianças apresenta. Poderei dizer que tenho investido, possivelmente, mais na criação de materiais para o domínio da matemática.”

Educadora 6: “Gosto de trabalhar todas as áreas porque em Educação de Infância elas trabalham-se todas globalmente. A área da formação pessoal e social é a que aborda melhor e contempla todas as outras, por isso a mais trabalhada.”

Educadora 7: “A área da expressão e comunicação. Penso que a voz, a expressão facial e o conteúdo da mensagem que se passa à criança são essenciais para o seu desenvolvimento intelectual e para a sua postura desinibida numa sociedade em que se pretende ser ativo.”

Educadora 8: “A área de Expressão e Comunicação nos domínios da linguagem oral e expressões. A razão tem a ver com o facto de ser uma área transversal.”

Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

Analisando as respostas anteriormente dadas, podemos constatar que apenas duas educadoras consideram que todas as áreas são importantes, pois só assim se estará a proporcionar a oportunidade de a criança crescer e se desenvolver. Uma das educadoras referiu que existem duas áreas sobre as quais se incide mais, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área do Conhecimento do Mundo, devido à sua transversalidade, referindo que a Área de Expressão e Comunicação aborda atividades mais específicas. Neste seguimento, é

interessante que se aborde a resposta da educadora oito, uma vez que esta apresentou uma ideia oposta à que referimos anteriormente. Para uma, a Área de Expressão e Comunicação é uma área mais específica, enquanto que para outra é mais transversal. Se pensarmos no conjunto de todas as áreas de conteúdo que as OCEPE apresentam, conseguimos perceber que todas elas estão interligadas, de modo a que o desenvolvimento da criança seja realizado de forma integral.

Por sua vez, outra educadora sublinhou a importância da Área de Formação Pessoal e Social, referindo ser esta a mais trabalhada. Neste sentido, é importante que falemos da educadora 5, uma vez que esta referiu que consoante as necessidades que o grupo apresenta assim são as áreas que mais explora, pelo que é difícil escolher uma área, pois cada grupo é diferente. No entanto, referiu que, com o grupo em questão, tem investido mais no Domínio da Matemática. Porém, na opinião desta educadora é fundamental que se trabalhem todas as áreas de conteúdo no jardim-de-infância, uma vez que todas elas se encontram presentes no dia-a-dia das crianças, mas mais importante é dar prioridade às suas necessidades e interesses.

Passando para as respostas das educadoras 1 e 4, estas centraram-se na área de que mais gostam, a Área do Conhecimento do Mundo; porém seria interessante perceber se também é esta aquela em que as crianças mais demonstram interesse. Muitas vezes pode ser cativante e interessante para a educadora, mas para o grupo de crianças não ter qualquer significado, nem lhe despertar interesse. Neste contexto importa referir a relevância da pedagogia em participação que, tal como o nome indica, tem como finalidade a participação e o envolvimento da criança na construção da aprendizagem. Ao colaborar no quotidiano educativo, a criança irá mais facilmente desenvolver a sua autonomia, pois sente que os seus interesses estão a ser valorizados. Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 15) salientam que “O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder.” Neste sentido estamos perante um processo de aprendizagem em que se privilegia a interação entre a criança e o adulto, de modo a que este a conheça, facilitando assim a resposta do educador aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo.

Ora a pedagogia em participação vem defender o envolvimento da criança no ambiente educativo, ou seja, dar oportunidade de ser esta a ter iniciativa e a tomar decisões. Desta forma, ao contrário do que foi referido anteriormente, o educador estará a valorizar a experiência e os interesses dos mais novos, em detrimento do que este considera ser o melhor. Só assim se estará a permitir que as crianças vivenciem, criem e conheçam o meio envolvente. A criança assume então um papel de relevo no espaço educativo, uma vez que este deve ser pensado para ela.

Em suma, podemos dizer que a pedagogia em participação se centra no papel da criança na construção do seu saber. Torna-se então importante que o educador a observe em ação, a escute e documente o que vai observando e ouvindo. Deste modo, irá conseguir organizar uma rotina diária onde se respeitem os ritmos de cada criança, tendo em conta o seu bem-estar e as aprendizagens que cada uma vai desenvolvendo, ao mesmo tempo que as torna seres ativos, participativos e autónomos. Por sua vez, a metodologia de investigação-ação surge para auxiliar

o educador em todos estes aspetos anteriormente mencionados. A prática e o processo reflexivo sobre a mesma fazem parte do dia-a-dia do educador, pois só assim conseguirá dar respostas às crianças e aos problemas que vão surgindo. As crianças só se tornarão seres ativos, participativos e autónomos se a prática estiver de acordo com as suas necessidades e interesses, pelo que é importante que se observe e reflita sobre o que se faz diariamente. Só assim o educador conseguirá compreender o trabalho que vai desenvolvendo e melhorá-lo.

Continuando a análise, a educadora 2 afirmou gostar de trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, justificando que é nesta que a criança tem liberdade para se expressar e criar, centrando-se naquilo que ela considera mais importante para o desenvolvimento da criança. Também a educadora 7 deu maior realce à Área de Expressão e Comunicação, referindo que é importante trabalhar a voz, bem como outros elementos fundamentais para a inserção da criança na sociedade, de modo a que esta seja desinibida.

A Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, merece o seu destaque pela relação que estabelece com o tema explorado neste relatório. A literatura para a infância assume um papel importante na vida dos mais novos, na medida em que é um meio de estes compreenderem a necessidade e as funções da escrita no seu dia-a-dia, ao mesmo tempo que usufruem do momento de leitura realizado pelo educador e aumentam o seu conhecimento sobre o mundo. As OCEPE (2016, p.67) vêm ainda reforçar que “Cabe assim ao/a educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções.”

Ao contactarem com uma panóplia de textos, as crianças irão apropriar-se melhor do valor da leitura e da escrita, despertando o prazer e a satisfação por estes momentos, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas competências para se envolverem na linguagem escrita. Por sua vez, a linguagem escrita é uma forma de

dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66)

Neste seguimento, focando-nos na grande Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, questionámos as educadoras sobre a importância que atribuíam à literatura infantil, sendo que seis educadoras assinalaram que dão bastante importância a este domínio e apenas uma assinalou que lhe atribuíam “alguma importância”. Na questão que se seguia, em que se perguntava qual a frequência com que proporcionava momentos de leitura ao grupo, observámos a mesma resposta em todos os questionários, selecionando a primeira hipótese, que corresponde a várias vezes durante a semana. A este propósito, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.66) referem que

É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de

imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.

É importante que o educador dê importância aos livros e ofereça momentos em que a criança possa contactar com uma história, seja ela lida, contada, recontada ou inventada. O importante é despertar na criança o gosto e o interesse pelo livro, fazendo assim com que desenvolva a sua sensibilidade estética, ao mesmo tempo que começa a interessar-se pela escrita.

Ainda relativamente ao livro, e no que diz respeito ao critério seguido no momento de seleccionar um para explorar com o grupo, as educadoras destacaram os seguintes:

Quadro 2 - Critérios das educadoras para seleccionar um livro

EDUCADORA	CRITÉRIOS
EDUCADORA 1	Temas.
EDUCADORA 2	Qualidade estético-literária, temas e sugestões por parte de outras pessoas.
EDUCADORA 3	Qualidade estético-literária e temas.
EDUCADORA 4	Qualidade estético-literária e temas.
EDUCADORA 5	Qualidade estético-literária, temas e autores.
EDUCADORA 6	Qualidade estético-literária, autores, temas, inclusão no PNL e por gosto pessoal.
EDUCADORA 7	Não seleccionou nenhum dos critérios, mas diz que “Todos os livros são importantes, conto qualquer um, só que muitas vezes adapto-os de forma mais simples para um melhor entendimento. É importante explorar livros e apresentá-los quando se está a trabalhar um tema ou projeto.”
EDUCADORA 8	Qualidade literária/estético-literária.

Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

Observando as respostas das educadoras, podemos concluir que seis se focaram nos temas que os livros oferecem, sendo que duas não seleccionaram este item. Contudo, há ainda outros fatores importantes no momento de seleccionar um livro para apresentar ao grupo, nomeadamente a qualidade estético-literária, a autoria, os conselhos de outrem, o facto de os livros serem ou não recomendados pelo PNL (Plano Nacional de Leitura) e o gosto pessoal da educadora. Apenas uma educadora referiu a importância que todos estes fatores assumem na hora de seleccionar um livro, acrescentando ainda que a sua exploração é fundamental, quer quando se trabalha um tema ou um projeto.

Os critérios de seleção são um fator relevante na hora de escolher um livro, sendo que, em nosso entender, todos os aspetos referidos pelas educadoras deverão ser tidos em conta. Contudo, para que a criança se deslumbre pela história, a ilustração não poderá ser uma mera repetição do conteúdo, mas sim imagens que provoquem espanto e que façam desenvolver a sua capacidade imaginativa. A criança que “constrói imagens mentais tendencialmente figurativas, de acordo com a sua experiência de vida e a sua forma de apreender o real, sentir-se-á defraudada se as imagens não lhe trouxerem nada de novo, se não lhe oferecerem percursos imaginativos alternativos” (Mergulhão, 2008, p. 2). Neste sentido, quando se escolhe determinado livro, para determinado objetivo, é importante que se tenha em consideração a harmonia que deve existir entre o texto escrito e a ilustração, para que a criança não se desinteresse do livro.

Devemos pensar nisto como um ponto fundamental no desenvolvimento da sensibilidade estética da criança, por isso não basta escolher pelo tema, mas pelo seu conteúdo, pela história que oferece e pelas imagens que a acompanham. Contudo, para além de todos estes fatores importa que o educador tenha sempre em consideração os interesses e gostos do grupo.

Regressando à análise das respostas obtidas no questionário, a questão seguinte visava que as educadoras indicassem de entre vários temas apresentados os que consideravam mais importantes, assinalando-os no questionário, por ordem decrescente, isto é, do mais importante (1) ao menos importante (20). Esta questão surgiu na medida em que se pretendia perceber qual a relevância atribuída pelas educadoras ao tema da interculturalidade em contexto pré-escolar, dado que esse era o tema do nosso projeto de investigação-ação. Ao analisarmos as respostas, podemos constatar que estas divergiram de educadora para educadora, tal como é visível no quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 3 - Importância atribuída pelas educadoras aos temas apresentados

EDUCADORA	TEMA MAIS IMPORTANTE	TEMA MENOS IMPORTANTE
EDUCADORA 1	Valores	Morte
EDUCADORA 2	Família	Morte
EDUCADORA 3	Emoções	Amizade
EDUCADORA 4	Família	Morte
EDUCADORA 5	Valores	Meios de transporte
EDUCADORA 6	Valores	Meios de transporte

EDUCADORA 7	Família	Meios de transporte
EDUCADORA 8	“Não posso ordenar uma vez que todos são importantes.”	

Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

Ao analisarmos as escolhas de cada uma, é notório que três consideram a morte o tema menos importante para se trabalhar na educação pré-escolar. Já no que diz respeito à seleção do tema mais importante, encontramos dois (os valores e a família), sendo que apenas uma educadora assinalou o tema emoções.

Com o passar do tempo tem sido visível a preocupação que existe nos contextos educativos em transmitir às crianças os valores da sociedade em que se insere, bem como a importância que a família assume ao longo o seu crescimento. Desde cedo que as crianças começam a ouvir histórias onde estes dois tópicos são abordados, contudo, não se menosprezam os outros, apenas se focam mais naqueles que se consideram serem os mais importantes. Tal como podemos verificar na tabela, e como já foi referido, o tema das emoções foi assinalado apenas uma vez. Este é também um tema frequentemente explorado com os mais novos. As emoções fazem parte do nosso dia-a-dia, por isso é também importante que a criança as conheça, permitindo assim que desenvolva a sua forma de se expressar e também de comunicar com os outros.

É fácil compreender que todos os temas que possam ser abordados nos livros infantis são cruciais na vida das crianças, uma vez que ao longo do seu crescimento se irão deparar com todos eles. Veloso (2005, p.10) reforça que

não pode haver qualquer tipo de limitação à escolha das temáticas, excepto as que vão contra os valores universais ou promovem a negação da dimensão humana do ser. A criança procura no livro momentos lúdicos associados à descoberta do seu mundo interior e do mundo envolvente; ela quer crescer, mas pede-nos segurança e afecto.

Os livros oferecem resposta às dúvidas, angústias e inseguranças que as crianças possam ter, cabendo a nós, educadores, estar atentos a esses sinais e procurar a melhor forma de responder às suas inquietações. Os livros são uma “abertura ao mundo” (Veloso, 2005, p. 10), pelo que é fundamental que a criança se sinta segura, acarinhada e confiante para que consiga descobrir o mundo que estes lhe permitem conhecer. Neste sentido, todo e qualquer tema tem a sua importância no desenvolvimento dos mais novos, auxiliando-os na sua integração e relação com os outros.

No que diz respeito ao tema da interculturalidade, não teve destaque nas respostas obtidas, nem pela positiva nem pela negativa, tal como se demonstra a seguir:

Quadro 4 - Número atribuído ao tema da interculturalidade pelas educadoras (segundo o grau de importância - 1 é o mais importante e 20 o menos importante)

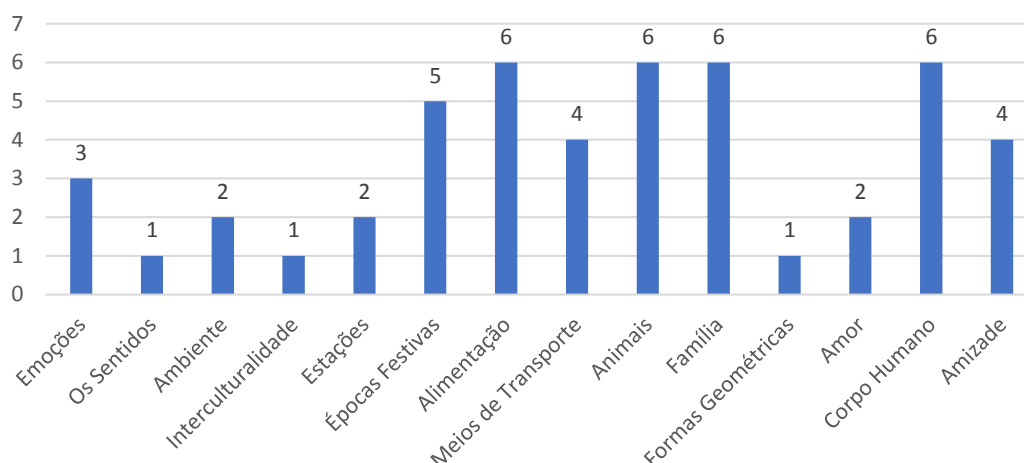
EDUCADORA	NÚMERO ATRIBUÍDO AO TEMA
EDUCADORA 1	17
EDUCADORA 2	10
EDUCADORA 3	14
EDUCADORA 4	7
EDUCADORA 5	6
EDUCADORA 6	4
EDUCADORA 7	12

Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

É de salientar que a educadora 8 não ordenou os temas apresentados, referindo apenas que considera todos eles importantes, e por isso não fazia sentido, na sua opinião, ordená-los. No quadro apresentado podemos constatar que o tema da interculturalidade não foi assinalado como sendo aquele que a se atribui nem maior nem menor importância. Contudo, dada a classificação atribuída ao tema, é bom perceber que não é desvalorizado pelas educadoras, embora não assumindo o primeiro lugar, existe alguma consideração na sua exploração em sala de atividades. Hoje, e cada vez mais, assistimos ao combate ao preconceito e à discriminação, de modo a que se aceite e respeite o outro, pelo que devemos redobrar a nossa atenção para a nossa prática. Neste sentido, com o tempo, este deverá ser um tema que ocupará um dos primeiros lugares de destaque no momento de escolher um livro.

Dando continuidade à questão dos temas, no questionário foi pedido que as educadoras selecionassem, de acordo com a sua experiência profissional, o tema ou os temas que despertam mais atenção e curiosidade nas crianças. O seguinte gráfico ilustra assim aqueles que foram mais escolhidos pelas educadoras.

Gráfico 4 - Temas considerados pelas educadoras como os que mais despertam a atenção e a curiosidade das crianças



Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

Analisando o gráfico, podemos constatar que foram selecionados catorze temas, dos dezanove apresentados. Sabendo que foram oito educadoras que responderam aos questionários, numa primeira análise conseguimos perceber que nenhum dos temas foi selecionado pelas oito, no entanto, sobressaem quatro temas: a alimentação, os animais, a família e o corpo humano. Seguem-se então as épocas festivas, os meios de transporte e a amizade. Já em relação à interculturalidade, podemos constatar que foi selecionado por apenas uma educadora. Neste caso, uma vez que esta questão está direcionada para os interesses das crianças, podemos concluir que, não sendo este um dos temas que as educadoras consideram mais importantes, ou com alguma importância, não será explorado muitas vezes em grupo, o que leva a que também as crianças não demonstrem curiosidade e interesse pelo mesmo.

Voltando novamente aos livros, as educadoras disseram fazer a sua exploração quando os leem à criança. Para completar, colocámos algumas hipóteses de explorações que podem ser realizadas, sendo elas: a exploração da capa, a exploração do título, a exploração das imagens e a exploração do conteúdo da história através do questionamento. Em seis questionários, todas as hipóteses foram selecionadas, o que significa que as educadoras recorrem a diversas formas de explorar os livros, não se prendendo apenas numa. No entanto, uma delas assinalou a exploração de imagens e a exploração do conteúdo da história através do questionamento como sendo relevantes na abordagem a efetuar aquando da leitura do livro, e outra educadora referiu que faz a exploração do conteúdo da história através do questionamento.

A questão seguinte estava relacionada com a organização e a dinamização da área dos livros na sala de atividades, solicitando-se às educadoras que selecionassem afirmativa ou negativamente as questões apresentadas. Das hipóteses colocadas (As crianças têm acesso a livros?; os livros encontram-se em bom estado?; a área dos livros está bem organizada?; as crianças costumam interessar-se pela área dos livros?; a área dos livros é bem dinamizada?), podemos constatar que, em sete questionários, todas estas hipóteses foram respondidas

afirmativamente, sendo que somente uma educadora referiu que a área dos livros não se encontrava bem organizada nem era bem dinamizada.

Esta questão surgiu na medida em que se tentou perceber se existia algum espaço destinado aos livros, ao qual as crianças pudessem ter acesso, e se estes se encontravam em bom estado. Por outro lado, e talvez o ponto mais importante que aqui se destaca, é a adesão das crianças às atividades desenvolvidas nesta área, de forma autónoma e espontânea ou de forma orientada. Na verdade, tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 67),

O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e escrita.

Assim, quanto maior for o contacto que as crianças tiverem com os livros de temas e géneros diferenciados, mais facilmente adquirem a capacidade de compreender o mundo que as rodeia e de respeitar as diferenças que nele existem, sejam elas culturais, sociais, étnico-raciais, de género, entre outras, que os livros, de forma mais ou menos explícita, apresentam.

Foi precisamente com o intuito de perceber se as educadoras já tinham feito a abordagem ao tema da interculturalidade através dos livros que lhes colocámos, no questionário em análise, a seguinte questão: “Alguma vez recorreu a livros que abordem as questões da interculturalidade?” Sete educadoras responderam afirmativamente, referindo, na questão que se seguia, em que se solicitava que fossem referidos alguns livros a que já tivessem recorrido, alguns títulos como: *Os Meninos de Todas as Cores*, de Luísa Ducla Soares, *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar, *Maria Castanha*, de Maria Isabel Mendonça Soares, *A História da Velhinha e das Raposas*, de António Ribeiro, *O Segredo de Salomão*, de Saviour Pirotta e Helen Cooper, ou até mesmo histórias inventadas.

Face aos títulos mencionados, podemos referir que *Os Meninos de Todas as Cores* é a história mais vezes referida. Perante a análise dos resultados desta questão, é notório que existe ainda alguma falta de conhecimento sobre livros que retratem esta realidade. Por exemplo, apenas uma educadora referenciou o título de três livros a que já tinha recorrido: *A História da Velhinha e das Raposas*, *O Segredo de Salomão* e *Leila*. Outra educadora indicou dois títulos: *Os Meninos de Todas as Cores* e *Maria Castanha*. As restantes educadoras apenas referiram um livro a que tinham recorrido, o que poderá ser o resultado da falta de conhecimento de livros com esta temática.

Muitas vezes procuramos livros que só abordem determinada temática que pretendemos apresentar ao grupo e talvez isso dificulte a nossa procura. O caso da história da *Maria Castanha* é um exemplo de com o livro é flexível, dando-nos a oportunidade de fazer diversas explorações. Sabemos, à partida, que esta história alude à estação do outono, sendo, por isso, trabalhada nessa vertente. Porém, analisando as respostas das educadoras podemos verificar que esta história é uma das que surge na lista de livros com a temática da interculturalidade. Significa, portanto, que esta não terá que ser necessariamente direcionada para a estação do outono, mais

particularmente para a chegada das castanhas, como também pode ser explorada noutras dimensões.

Ainda nesta questão, apenas uma educadora assinalou nunca ter recorrido a livros que abordassem o tema da interculturalidade. De realçar que a educadora 4 respondeu negativamente a esta questão, pelo que, naturalmente, não respondeu às seguintes, que estavam articuladas com a pergunta em causa. Para tentarmos perceber qual a reação do grupo acerca do tema, quais os comentários e o interesse manifestado pelo mesmo, deixámos esta questão em aberto, de modo a que as educadoras pudessem partilhar a sua experiência. Assim, obtivemos as respostas que se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 5 - Resposta das educadoras à questão: Depois de ter partilhado essas histórias com o grupo, qual a reação das crianças (comentários, interesse manifestado pela temática)?

Educadora 1: “As crianças interessam-se por esse tema. Geralmente identificam-se com alguma personagem da história ou identificam algum amigo ou familiar.”

Educadora 2: “Muito positiva a reação de cada um. As crianças têm um poder de aceitação muito positivo.”

Educadora 3: “Perceberam que apesar de sermos todos diferentes todos temos a mesma importância no mundo.”

Educadora 5: “Geralmente não há reações negativas.”

Educadora 6: “Interesse e gosto pelas histórias.”

Educadora 7: “Aprendem facilmente a mensagem que é passada.”

Educadora 8: “Curiosidade/aceitação.”

Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

Todas as respostas apresentadas acima demonstram que existe uma fácil e positiva aceitação, por parte das crianças, quando toca ao tema da interculturalidade.

Porém, tal como a educadora 3 refere, as crianças perceberam que somos todos importantes no mundo, independentemente da nossa cultura ou das nossas diferenças. Por conseguinte, cabe (também) ao educador despertar nas crianças a curiosidade em querer conhecer o que existe para além da nossa cultura, fazendo assim com que a criança aceite e respeite o outro. Para este efeito, os educadores poderão optar por ler/contar histórias alusivas ao tema; fazer jogos com o grupo, de modo a que percebam que também entre eles existem diferenças, como por exemplo o cabelo ou o tom de pele; recorrer às novas tecnologias, e através de vídeos ou até mesmo imagens mostrar às crianças as culturas de outros países; as canções também são uma ótima ferramenta, podendo socorrer-se delas, entre outras tantas formas possíveis de fazer esta exploração. Basta o educador ter imaginação e criatividade para que obtenha sucesso junto do grupo.

Ainda neste seguimento, as educadoras partilharam como optaram por realizar a exploração do tema juntamente com as crianças:

Quadro 6 - Resposta das educadoras à questão: Ainda neste seguimento, como optou por explorar este tema juntamente com as crianças?

Educadora 1: “Contando histórias, músicas e atividades de expressão plástica.”

Educadora 2: “Através do desenho e da pintura com pincel, onde se representavam todos tal como na história, de cores diferentes.”

Educadora 3: “Conversas de grupo, pinturas, dramatização e jogos de associação.”

Educadora 5: “Por uma questão de cidadania e de obrigação ética de despertar a criança para os valores de igualdade e o respeito por todos.”

Educadora 6: “Lendo, partilhando ideias através do diálogo, desenho, registo escrito. Consulta de livros sobre o tema.”

Educadora 7: “Geralmente é por acontecimentos reais de pessoas “diferentes” que surgem nas nossas vidas, ou de grupo ou de crianças que levam a questão para a escola.”

Educadora 8: “Procurei livros para tratar do assunto que estava a causar alguns conflitos na sala.”

Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

Tal como é visível no quadro 6 acima apresentado, as educadoras recorrem a músicas, histórias, à expressão plástica e a conversas de grupo para abordar este tema. É também de salientar a importância que a educadora 7 atribui às situações quotidianas vivenciadas pelo grupo, que trazem essas questões para a sala, aproveitando para as explorar em grupo. Surge aqui um fator importante, a comunicação através de conversas em grupo, partilhando experiências e dúvidas. Devemos ter em conta as vivências de cada criança e as partilhas que vão sendo realizadas e discutidas em grupo. Quando levantada uma questão, neste caso em particular sobre a interculturalidade, é fundamental que se dê oportunidade de discussão sobre o assunto entre o grupo, percebendo também quais os seus pontos de vista, escutando com atenção as vivências que têm com pessoas “diferentes”, como foi referido pela educadora.

A este propósito Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 85) referem que “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias (...).” Porém, a sua curiosidade natural de querer saber e compreender o porquê encontra-se presente no seu dia-a-dia. Desta forma, cabe ao educador dar-lhe “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85). As conversas de grupo, por sua vez, poderão ser esclarecedoras de

dúvidas e curiosidades, fazendo com que as crianças construam as suas próprias concepções e conhecimento acerca do mundo.

Neste sentido, e uma vez que se tratava de um tema pouco abordado, as educadoras referiram ainda não terem sentido qualquer dificuldade em explorar o tema da interculturalidade. A diversidade de culturas é uma realidade presente no nosso país há muitos anos, no entanto tem sido carregada de preconceito e desvalorização. Com o passar do tempo, esta tem sido cada vez mais abordada e discutida, a fim de se quebrarem as barreiras que impedem a harmonia entre culturas. Talvez pelo facto de nos cruzarmos constantemente com pessoas de diversas origens, e de as crianças também estabelecerem esse contacto, se torne mais fácil a abordagem ao tema. Contudo, existe aqui uma contradição, se esta é uma realidade presente no nosso quotidiano, e não apresenta, segundo as educadoras, qualquer dificuldade em ser explorada em grupo, porque será, ainda, um tema com tão pouca adesão nas salas de atividade?

A verdade é que ainda se assiste muito ao preconceito e ao medo de aceitar e valorizar o outro. Neste sentido, é importante que se tenha em consideração a diversidade cultural, de modo a que se aceite e respeite as diferenças culturais do outro e se estabeleçam relações de tolerância. Ao interagir com o outro estarão a abrir-se portas para o conhecimento do mundo.

Para finalizar, foi importante compreender se as educadoras consideravam ser possível recorrer à Literatura Infantil para sensibilizar as crianças para determinadas situações com as quais nos deparamos no dia-a-dia, como é o caso da interculturalidade, pedindo que justificassem a sua opinião. Seguem-se então as suas respostas:

Quadro 7 - Respostas das educadoras à questão: Acredita que é possível recorrer à Literatura Infantil no sentido da sensibilização das crianças para determinadas situações com que nos deparamos no dia-a-dia, como é o caso da interculturalidade? Porquê?

Educadora 1: “Claro que sim. É através das histórias que muitas vezes as crianças são sensibilizadas para o meio que as rodeia.”

Educadora 2: “A Literatura é a base para iniciar qualquer tema a tratar. Assim, o da interculturalidade não foge à regra, até porque através da escrita e da imagem tudo se torna mais evidente para esclarecer as crianças.”

Educadora 3: “Sim, sem dúvida. É fundamental que desde cedo as crianças estejam despertas para o facto de que existem várias culturas e que apesar da diferença todas são importantes. Perceberem que no mundo existem muitos países e que em cada país as pessoas são diferentes, pela localização, pelo clima e pela própria cultura. Muitas vezes, como em certos países, existem dificuldades e problemas, as pessoas deslocam-se para outros sítios e juntam-se, sendo que desta forma há muitas culturas perto de nós. Se a realidade lhes for explicada eles entendem e nada melhor que um livro para lhes mostrar isso mesmo.”

Educadora 4: “O livro é sempre uma forma de abordar temas, sejam eles quais forem. A história é sempre um momento que cativa as crianças e as faz pensar.”

Educadora 5: “Sim é uma prática que tenho.”

Educadora 6: “Sim é um ótimo recurso para sensibilizar as crianças sobre estas questões, pois abordam-se as temáticas de forma criativa, facilitando o diálogo.”

Educadora 7: “Como já referi anteriormente a literatura, a expressão e comunicação, são para mim as áreas mais importantes para todas as atividades, aprendizagens, e passagem de valores que podemos utilizar no Jardim-de-infância.”

Educadora 8: “Sim acredito, uma vez que a literatura infantil também ajuda as crianças a refletirem sobre as temáticas tratadas. Não é feita só para «divertir» a criança. Mas também acredito que o educador deve escolher livros com qualidade literária.”

Fonte: Questionário aos (às) Educadores (as)

Analisando as respostas das educadoras, podemos concluir que, na sua perspetiva, o livro é um bom aliado na abordagem do tema da interculturalidade, e recorrendo às palavras da educadora 2, a escrita e as imagens são um bom auxílio nesse trabalho, uma vez que se torna mais fácil para que as crianças compreendam que existem estas diferenças. Por outro lado, a educadora 3 acrescentou mais informação, salientando que é importante que as crianças tenham consciência de que existem diversas culturas, pois, apesar de serem diferentes, todas elas são importantes. Acrescentou ainda que existem pessoas de várias culturas perto de nós devido a dificuldades e problemas que o seu país enfrenta, vendo-se obrigadas a procurar um lugar onde haja paz e se consiga ter uma vida estável. Para que consigam compreender todos estes factos, nada melhor do que socorrer-mos de livros, pois eles cativam e fazem com que a criança pense sobre estas questões. A educadora 7 referiu que a literatura, e o domínio da Expressão e Comunicação, são importantes nesta fase do jardim-de-infância, pois permitem a transmissão de valores. Por fim, para que tudo isto seja possível é importante que, ao escolher um livro, se deva ter em consideração a sua qualidade.

Finalizando, podemos dizer que a literatura infantil permite que se desenvolvam relações interpessoais e intergrupais, estimulando assim a comunicação com outras identidades culturais. Com efeito, tal como é referido por Morgado (2010, p.13)

A literatura infantil é uma prática social e cultural que ajuda à compreensão dos sentidos e das ideologias que circulam nas sociedades, dos modos como nos organizamos em sociedade e dos mitos que pautam os modos de vida dominantes de uma sociedade.

Os livros são assim uma janela aberta para o resto do mundo, que permitem espreitar outros modos de vida, e nos fazem viajar para outras realidades. A literatura infantil assume assim um papel de grande importância no crescimento da criança, dando-lhe a oportunidade, sem sair do sítio, de embarcar em aventuras que a levam até outras partes do mundo. Por sua

vez, a magia das histórias potencia também o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos mais novos, para além do conhecimento que lhes transmite.

2.1.2 – A Literatura Infantil em Ambiente Familiar

Apresentamos, agora, os resultados da análise dos questionários entregues aos encarregados de educação, tanto em contexto de creche, como de educação pré-escolar. No total foram distribuídos trinta, contudo, só catorze foram preenchidos e entregues. Podemos ainda acrescentar que os catorze questionários foram preenchidos pelo sexo feminino, e que, em relação às habilitações académicas, os respondentes se encontram entre o 9.º ano de escolaridade e o Ensino Superior.

Este questionário, em comparação com o que foi distribuído às educadoras de infância, começa por se focar num aspeto crucial da infância, o brincar. Primeiramente, foi importante perceber se os encarregados de educação brincam com os seus filhos e qual o tempo que dispensam para esse efeito. As respostas obtidas foram positivas, contudo, no que diz respeito ao tempo, foi possível observar que estes se dividem entre as hipóteses colocadas, havendo quem dedique menos de uma hora por dia e quem dedique mais de três. Este fator poderá estar relacionado com o tempo que o trabalho ocupa no dia-a-dia das famílias, mais o acumular das tarefas domésticas, que acabam por não deixar espaço para o convívio, interação e brincadeiras entre os pais e as crianças.

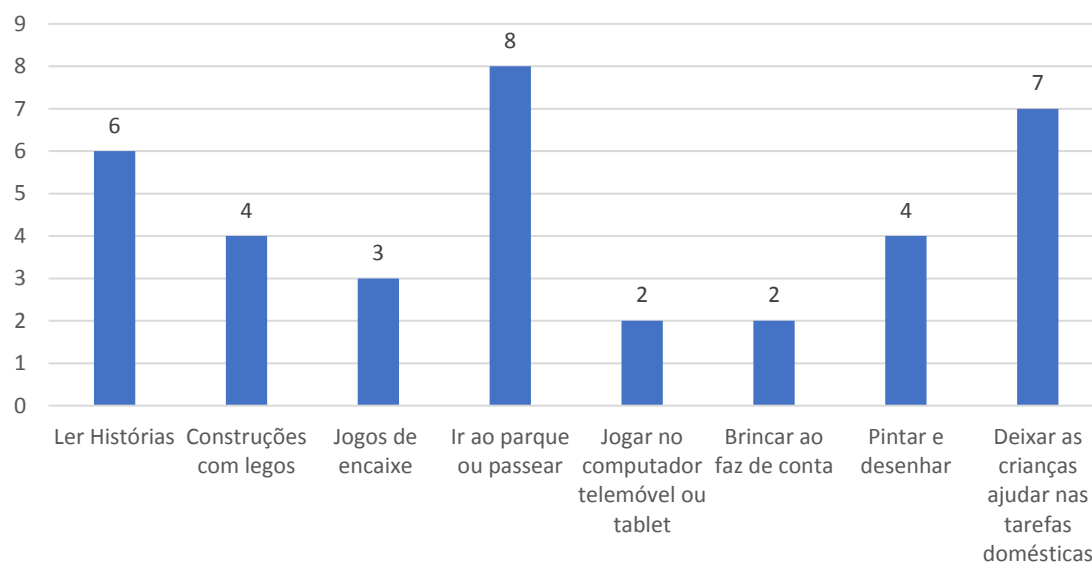
No entanto, quando lhes foi perguntado se brincar é importante para o desenvolvimento das crianças, todos responderam que sim, justificando que desenvolve capacidades cognitivas, emocionais e sociais, permitindo que a criança estabeleça relações com outras crianças e até adultos; ajuda na motricidade, concentração e aprendizagem; estimula a linguagem e a criatividade; permite que aprendam que somos todos iguais; que se criem laços entre os pais e a criança, desenvolvendo assim a cumplicidade entre eles; que esta se torne mais segura e confiante perante os desafios da vida; que compreenda regras, conheça objetos, cores e formas. Em suma, e recuperando as palavras de um dos encarregados de educação, “Brincar faz parte do crescimento e aprendizagem. Todas as crianças têm o direito de brincar para que o seu crescimento seja o mais feliz possível, já que, o que aprendem e vivem hoje irá refletir-se no futuro.”

A brincadeira é uma necessidade que as crianças têm e é uma grande aliada no seu desenvolvimento, tanto a nível cognitivo, como emocional e social. Todos os fatores anteriormente referidos pelos pais são importantes no desenvolvimento e crescimento da criança, fazendo assim com que a brincadeira seja o melhor caminho, e o mais natural, para o seu progresso na aprendizagem e consecutivo sucesso. Porém, não devemos pensar nela como uma atividade apenas realizada pelos mais novos, mas também na qual os adultos podem e devem participar. A sua presença é essencial, na medida em que isso permite à criança conhecer o mundo social, ao mesmo tempo que se estabelecem relações, dando maior riqueza e qualidade às suas brincadeiras.

Assim, e porque o brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9), é fundamental que os encarregados de educação também façam parte dela, desprendendo-se dos seus pensamentos, atividades, ou até mesmo das tecnologias, e dedicando um pouco do tempo que lhes resta, depois de um dia de trabalho, aos filhos. Tal como referiu um encarregado de educação, brincar faz com que a criança cresça feliz, sendo ao mesmo tempo um contributo para o seu futuro enquanto cidadã. Desta forma, é crucial a presença dos encarregados de educação, bem como o seu envolvimento nesta atividade, desafiando a criança a explorar e conhecer o mundo que a rodeia.

Na questão que se seguia, solicitava-se que assinalassem três atividades que mais gostavam de realizar com o seu educando. Os resultados encontram-se no gráfico seguinte:

Gráfico 5 - Atividades realizadas com os educandos



Fonte: Questionário aos Encarregados de Educação

Numa primeira análise, verificamos que há uma atividade que se destaca das restantes, que é “Ir ao parque ou passear”, seguindo-se “Deixar as crianças ajudar nas tarefas domésticas”. Como sabemos, vivemos na era da tecnologia, em que, cada vez mais, dependemos das tecnologias, estando presentes no nosso dia-a-dia, seja no trabalho ou em casa. Muitas vezes, as novas tecnologias acabam por ser utilizadas de uma forma menos correta, sendo que frequentes vezes os pais se socorrem delas para que as crianças estejam sossegadas, de modo a que possam realizar as suas tarefas. O que acontece é que, não havendo acompanhamento e controlo nestes momentos, as crianças acabam por aceder a tudo sem terem consciência do perigo que estes meios de comunicação representam, nomeadamente a internet.

Ao analisarmos de forma mais pormenorizada o gráfico, damos-nos conta que os pais ainda valorizam outras atividades que são essenciais para o crescimento das crianças, não as limitando a um equipamento, onde podem jogar ou ver vídeos. Na verdade, é importante dar-

lhes espaço e liberdade para que se possam movimentar, explorar e conhecer o mundo envolvente. Por sua vez, é igualmente importante que as crianças participem nas tarefas domésticas, pois, desse modo, estamos a transmitir-lhes valores como a responsabilidade, a organização e a entreaajuda, fundamentais para o seu crescimento.

Ainda em relação aos resultados apresentados, podemos constatar que a leitura de histórias também tem a sua importância. O prazer de ouvir histórias começa no seio familiar, proporcionando às crianças momentos fantásticos que a façam viajar pelo mundo mágico, estimulando assim a sua criatividade. O mesmo acontece com a expressão plástica. Pintar e desenhar são atividades importantes para o desenvolvimento da criança. No caso do desenho, este não deve ser nunca desvalorizado, e sim observado com atenção, pois permite-nos conhecer melhor a criança.

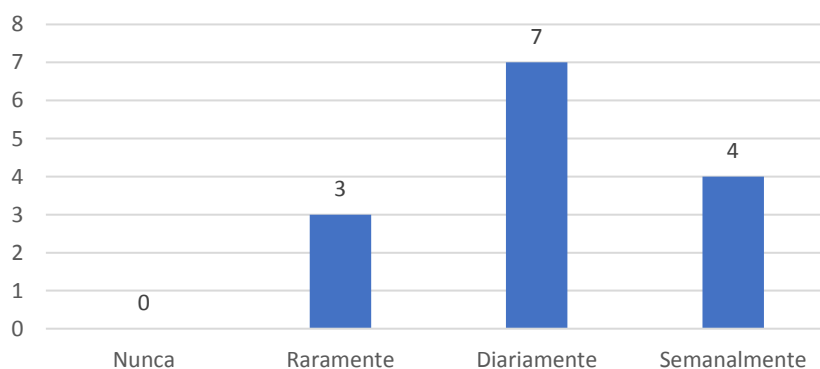
Porém, embora as restantes atividades tenham sido pouco escolhidas, tal não significa que sejam menos importantes, ou que não as realizem com as crianças. Os jogos e as brincadeiras fazem parte do dia-a-dia das crianças.

A brincadeira é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. (Nallin, 2005, p. 13)

A presença dos encarregados de educação nos jogos e brincadeiras das crianças é fundamental, não só pelos laços que se criam e fortalecem, como também é uma forma de conhecerem melhor os seus educandos. Sabemos que as crianças tomam como referência os adultos com quem convivem, observando as suas atitudes, as suas respostas emocionais e até as suas escolhas, repercutindo-as nas suas ações e brincadeiras. Neste sentido, é importante que para além de participar, o adulto, tenha atenção às reações, às emoções que a criança vai exprimindo e até como ela manipula os objetos durante as brincadeiras. A brincadeira torna-se assim o espelho das vivências e interações da criança.

Centrando-nos agora na importância dada às histórias no seio familiar, questionámos os encarregados de educação sobre a frequência com que leem para os seus educandos. O gráfico seguinte apresenta as respostas obtidas:

Gráfico 6- Frequência com que os encarregados de educação leem para os educandos



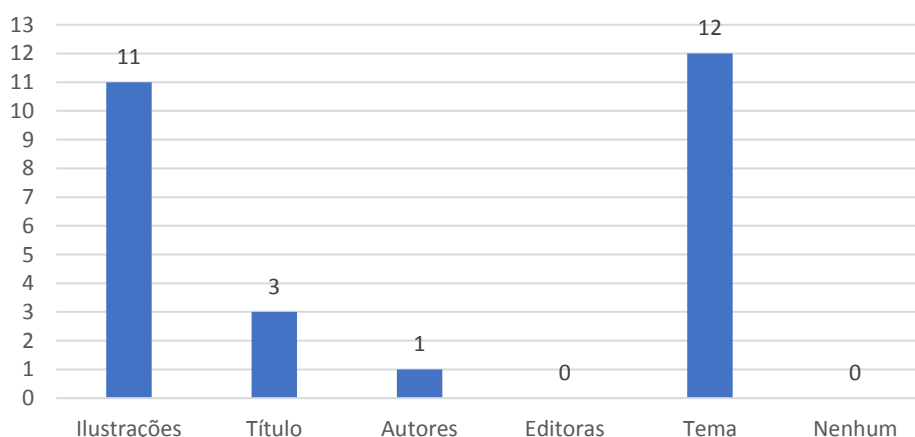
Fonte: Questionário aos Encarregados de Educação

Observando o gráfico, conseguimos perceber que a maioria dos encarregados de educação leem diariamente para os seus educandos. É importante compreender que, apesar de todo o tempo que o trabalho e a rotina ocupam, ainda há espaço para disfrutar de um momento de leitura com a criança. São momentos tão simples, mas com tanto significado para o desenvolvimento dos mais novos. A infância é a fase mais importante na vida do indivíduo, pois ela irá influenciar o seu crescimento, desenvolvimento e capacidades. O contacto com os livros deve ser feito desde cedo, estimulando assim a criança para a escrita, ao mesmo tempo que desenvolve a imaginação e ganha prazer por ouvir e até mesmo por contar histórias. O simples gesto de sentar a criança no colo, ou sentar-se perto dela e ler-lhe uma história, são atitudes que fortalecem os laços entre ambos, bem como o diálogo, o que será importante para o desenvolvimento da oralidade da criança. Quanto mais histórias a criança ouvir maior será o seu campo lexical.

Contudo, e ainda analisando o gráfico, podemos constatar que há pais que raramente leem para os filhos. É preocupante que os adultos não compreendam o quão fundamental é este momento de partilha com as suas crianças.

Na questão que se colocava a seguir, pedia-se que mencionassem três livros que tivessem oferecido ao seu educando. De entre as várias respostas obtidas, constatámos que os encarregados de educação destacaram livros sobre animais; histórias tradicionais, como por exemplo *Os Três Porquinhos* ou a *Branca de Neve*; histórias relacionadas com os desenhos animados a que os mais novos assistem na televisão e até mesmo livros mais educativos, onde se aborda o corpo humano e o alfabeto. Após esta questão, foi importante perceber quais os critérios utilizados pelos adultos quando comprem livros. As respostas obtidas surgem plasmadas no seguinte gráfico:

Gráfico 7 - Critérios que os encarregados de educação têm em consideração quando comprem livros infantis



Fonte: Questionário aos Encarregados de Educação

A leitura do gráfico permite-nos concluir que as ilustrações e os temas surgem como os critérios que os encarregados de educação mais consideram no momento de escolherem um livro para oferecer aos seus educandos. O tema é um aspeto que preocupa mais os adultos do que as crianças. A maioria dos adultos procuram livros em que a temática abordada não “choque” as crianças, como por exemplo “a morte”. A verdade é que todos os temas são importantes porque fazem parte do nosso dia-a-dia e acabarão por fazer parte da vida da criança.

Também a ilustração é considerada como um critério relevante na escolha do livro, tal como se pode observar no gráfico acima apresentado. Ora, como é referido por autores como Mergulhão (2008) e Veloso (2005), as ilustrações enriquecem os livros, contribuindo para que estes se tornem verdadeiros objetos estéticos, capazes de cativar os mais novos, de lhes proporcionar momentos de fruição, de prazer pela leitura e de apuramento do gosto, entre outros aspetos, já referidos anteriormente. Nem as crianças nem os adultos conseguem ficar indiferentes às ilustrações e ao texto que as acompanha, seja ele lido, ou no caso das crianças, ouvido. Se para nós, adultos, os livros nos encantam com a sua magia, quer seja pela ilustração ou pelo texto, tanto mais fácil será que a criança entre neste mundo de fantasia e também ela se deixe contagiar. Ao encantar-se pela beleza da história, a criança está também a adquirir conhecimentos e a desenvolver o espírito crítico acerca do mundo que a rodeia. Escusado será voltar a referir que quantas mais oportunidades se oferecerem às crianças de disfrutar de um momento de leitura maior será o desenvolvimento da sua imaginação. As histórias infantis assumem também um papel importante no enriquecimento da personalidade destes pequenos seres. É através delas que eles conseguem construir o seu próprio eu, tendo em conta os valores que vão adquirindo e as aprendizagens sobre a vida que vão construindo.

Através do gráfico conseguimos também concluir que poucos encarregados de educação têm em consideração os títulos dos livros, ou até mesmo os autores. Muitas vezes, a partir do título, conseguimos retirar ilações sobre o conteúdo do livro, mas não é apenas importante selecionar um livro a partir do título ou do tema: há que ter em atenção a sua qualidade estética, nomeadamente no que concerne à articulação entre o texto verbal e o pictórico, porque esse diálogo intersemiótico é crucial para a criança desenvolver a sua sensibilidade estética e a sua compreensão leitora. É ainda importante referir que nenhum encarregado de educação assinalou todos os critérios, o que significa que se regem, maioritariamente, pelas ilustrações e temas, atribuindo menos importância aos restantes.

Depois de percebermos quais os critérios considerados significativos pelos encarregados de educação na escolha do livro, colocámos a seguinte questão: “Considera importante ler/contar histórias às crianças?”, pedindo-lhes que justificassem as suas respostas.

Ao analisarmos as respostas a esta questão, pudemos verificar que todos afirmaram ser importante ler ou contar histórias às crianças, justificando que esta prática permite que a criança desenvolva a memória, a linguagem, a imaginação e a concentração. Contudo, os encarregados de educação não se limitaram a referir apenas o desenvolvimento intelectual, alargando para o campo das emoções. Com efeito, com as histórias, as crianças começam a fazer as suas próprias interpretações do mundo e começam a descobrir sentimentos e emoções. Os inquiridos

acrescentaram ainda que estas as fazem sonhar e as tornam pessoas mais cultas, querendo cada vez saber mais, despertando assim a sua curiosidade pela leitura. De facto, o livro é uma “caixinha de surpresas”, que nos permite viajar, sonhar e aprender. Tal como Marafigo (2012, p.8) salienta,

ouvir narrativas é uma provocação para mergulhar profundamente em sentimentos, memórias e imaginações. As histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que não sentia e criar o que antes não criava.

As questões seguintes centravam-se, de forma ainda mais explícita, no tema do presente trabalho, a interculturalidade. Como sabemos, a nossa sociedade é cada vez mais intercultural, cruzando-nos nós diariamente com pessoas de outras culturas. Desta forma, questionámos os encarregados de educação se já alguma vez tinham comprado algum livro que abordasse esta temática. As respostas foram globalmente negativas. Apenas uma encarregada de educação referiu que já tinha comprado o Globo Terrestre, da Science4you. Apesar de este ser um tema cada vez mais presente no nosso dia-a-dia, é ainda pouco procurado pelos pais, quando escolhem livros para explorarem juntamente com os educandos. Porém, o facto de este não ser um tema presente nas escolhas dos encarregados de educação não significa que valores como o respeito e a aceitação pelo outro não sejam transmitidos, até porque vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural.

Para finalizar, questionámos os encarregados de educação no sentido de responderem se consideravam a literatura infantil um bom recurso para a exploração do tema da interculturalidade. As respostas foram maioritariamente positivas, havendo apenas duas negativas. Neste seguimento, pedia-se que justificassem a sua resposta. Começamos pelas respostas afirmativas, expressas no quadro seguinte:

Quadro 8 - Respostas dos encarregados de educação à questão: Considera a literatura infantil um bom recurso para a exploração do tema da interculturalidade?

E.E. 2: “Através da literatura podemos dar a conhecer às crianças que existem várias culturas diferentes da nossa, e assim fazer com que percebam e respeitem diferentes formas de ser e viver, consoante os padrões de vida de cada um.”

E.E. 3: “Porque os faz aprender e compreender as diferenças culturais e ideologias das pessoas e a sua importância para vivermos todos em sociedade.”

E.E. 6: “É um modo simples de explicar outras culturas, hábitos e costumes.”

E.E. 9: “Porque é importante que desde cedo as crianças saibam que existem outros tipos de culturas, cores de pele, etc. Que somos todos diferentes, mas todos iguais.”

E.E. 12: “Porque visto que são livros infantis, na maioria das vezes ensinam que devemos ser amigos de todos independentemente da sua cor ou cultura.”

E.E. 13: “Porque apesar de vivermos numa sociedade cada vez mais intercultural, a aceitação do outro, a igualdade de direitos e a convivência em sociedade de diferentes ideais e costumes nem sempre é fácil... Basta vermos as notícias diariamente.”

Fonte: Questionário aos Encarregados de Educação

O quadro anterior demonstra apenas algumas das respostas obtidas nos questionários. A maioria salienta a importância de as crianças perceberem que existem diversas culturas, hábitos e costumes diferentes dos nossos, que devem ser respeitados e aceites. A literatura torna-se assim uma aliada na exploração deste tema, que cada vez mais é visível na nossa sociedade. Contudo, como é referido por um dos encarregados de educação, não é fácil viver numa sociedade multicultural, pois nem sempre o que é diferente é bem aceite. Deste modo, é importante que, desde cedo, as crianças saibam e compreendam que existem pessoas com outras cores de pele, com vestuário diferente, crenças e gastronomia. Só desta forma, a criança fica familiarizada com o mundo que a rodeia, sendo capaz de se relacionar com ele e viver em harmonia com os demais. Tal como Magalhães (2012, p.66) refere

A temática da multiculturalidade, que nos últimos anos tem animado bastantes debates, tem revelado um alargamento das áreas de reflexão, contemplando questões de diversidade étnica, questões de género, de orientação sexual, de credo religioso, de estatuto socioeconómico, de modelo de família, de diferentes aptidões/deficiências físicas e cognitivas, de temas específicos de determinadas culturas.

Leite & Rodrigues (2000) cit. por Magalhães (2012, p.66) realçam que

os contos podem desempenhar um papel relevante na Educação Intercultural na medida em que abrem à criança a possibilidade de se identificar com personagens que interagem em contextos diversos, manifestando personalidades, comportamentos e valores distintos.

Neste sentido, para além da promoção da leitura de livros onde se aborde o tema da interculturalidade, estamos perante outro fator importante, a formação de leitores críticos, capazes de examinar o mundo e de refletir sobre ele. No entanto, nem todos os encarregados de educação partilham a mesma opinião:

Quadro 9 - Respostas dos encarregados de educação à questão: Considera a literatura infantil um bom recurso para a exploração do tema da interculturalidade?

E.E. 8: “Na minha opinião acho que o tema é um pouco complexo para as crianças, no entanto a ser abordado deverá ser com recursos mais simples.”

E.E. 10: “A interculturalidade parte do seio da família. A família é que tem de incutir à criança a importância das outras culturas: o porquê de existirem e como devem aceitar qualquer criança no seu meio. Cabe ao adulto mostrar à criança que apesar da cultura todos somos iguais.”

Fonte: Questionário aos Encarregados de Educação

O quadro acima apresenta duas opiniões distintas. A primeira E.E. salientou que o diálogo sobre a interculturalidade deve partir da família, devendo, na sua opinião, explicar-se à criança o facto de existirem outras culturas, ajudando-a simultaneamente a compreender que, apesar das diferenças, é necessário aceitar o Outro. No entanto, não devemos esquecer que estamos perante crianças pequenas, pelo que será mais interessante se existir algum recurso que aborde esta temática. Não é fácil que a criança entenda a complexidade que é o mundo com apenas uma conversa, ou com meras explicações. A criança necessita de ver, de mexer, e neste sentido, o livro é um bom instrumento. Conversar com a criança sobre a diversidade de culturas poderá, perfeitamente, ser feito no seio familiar, ou noutro contexto, desde que exista um fio condutor que leve a esse fim.

Um encarregado de educação indicou, contudo, que este é um tema complexo para ser explorado com os mais novos. A verdade é que a interculturalidade está presente no dia-a-dia das crianças, seja na rua, na escola ou até mesmo no seio familiar. Por isso, é importante que se converse sobre a diversidade cultural, percebendo também qual a posição da criança sobre a mesma. O preconceito começa no adulto, transmitindo-o posteriormente à criança, por isso, se esta perceber que no seu seio familiar existe aceitação e respeito pelo outro, certamente serão esses os passos que irá seguir. Marques e Borges (2012, p.99) afirmam que hoje é

indispensável que a educação formal integre conteúdos e práticas pedagógicas que suportem não só a tomada de consciência e a compreensão das realidades sociais que emergem das mudanças das nossas sociedades, do desenvolvimento tecnológico e dos mercados de emprego, mas também que tenham como objetivo alcançar uma sociedade consensual e tolerante, com uma nova atitude de aceitação face à diversidade cultural.

Tal como refere o encarregado de educação em causa, é importante que o adulto se socorra de recursos que o possam auxiliar na exploração do tema. O livro poderá então ser um bom instrumento para essa finalidade, uma vez que este se encontra presente diariamente na vida da criança. No entanto, só a leitura da história não é suficiente. Para que realmente consigamos viver numa sociedade tolerante, que aceite e respeite a diversidade cultural, será necessário que também os adultos tenham consciência da inter/multiculturalidade com que nos deparamos todos os dias. Sabemos que cada vez mais a escola é um espaço multicultural, por isso, cabe também ao adulto, neste caso aos encarregados de educação, conhecerem outros traços culturais, facilitando e tornando o diálogo com a criança mais interessante. Só desta forma se irão esbatendo as barreiras existentes entre as culturas, o preconceito e os rótulos que a sociedade coloca.

2.2 - Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar

O projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo da nossa Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim-de-infância surgiu aquando da nossa Prática de Observação e Cooperação em Jardim-de-infância, devido à entrada de uma menina de origem chinesa para o grupo que na altura integrávamos. O primeiro obstáculo que sentimos – educadora cooperante, educadoras estagiárias, grupo de crianças e assistentes operacionais – foi a diferença linguística.

A criança não dominava nem compreendia a língua portuguesa e, por sua vez, a educadora também não tinha conhecimentos que lhe permitissem comunicar com ela. Perante esta dificuldade, a educadora socorreu-se do olhar e dos gestos para que fosse mais fácil comunicar com a criança. Desta forma, tornava-se fácil compreender o que lhe era dito, ao mesmo tempo que começava a fazer associação entre a palavra e o objeto. Importa ainda referir que não existiu apenas a preocupação em que a menina aprendesse a dizer algumas palavras em português, partilhando com o grupo também algumas na sua língua. No que diz respeito ao seu processo de integração, sentimos que apesar de a comunicação não ser de todo fácil, o grupo foi encontrando formas de todos se entenderem, incluindo-a nas suas brincadeiras. No fundo, podemos dizer que havia uma certa curiosidade em conhecer este novo elemento, ajudando-a sempre que necessário.

Diante desta situação parecia pertinente a escolha de um tema que fizesse parte do dia-a-dia do grupo de crianças e que, por isso, lhes interessasse e as envolvesse. No entanto, aquando da nossa prática de intervenção, não tivemos a oportunidade de acompanhar o mesmo grupo, uma vez que à educadora cooperante lhe fora atribuído outro. Foi então neste outro grupo que decorreu a nossa intervenção. Embora este não integrasse crianças com culturas distintas, o tema não deixava de ser pertinente, uma vez que a diversidade cultural faz, cada vez mais, parte do nosso quotidiano.

Para além disso, aquando do contacto com o grupo anterior, questionámo-nos sobre a forma como se deveria processar a integração de meninos de outras culturas na chamada cultura dominante, e as estratégias que poderiam ser implementadas, pois, apesar de a menina chinesa ter sido bem integrada no primeiro grupo, presumimos que talvez noutros contextos essa integração não fosse tão fácil. Esse pensamento levou-nos a equacionar formas de abordar a questão da interculturalidade, até para perceber se as crianças já trazem consigo ideias pré-concebidas sobre o Outro, quando chegam ao jardim-de-infância, e qual o seu grau de tolerância para com as outras culturas. Foi então que pensámos que a literatura infantil poderia dar origem a um projeto que fizesse sentido, com outro(s) grupo(s). Na realidade, a literatura infantil assume um papel importante no crescimento e desenvolvimento da criança devido às suas potencialidades, parecendo aliciente explorar a interculturalidade através dos livros infantis.

Assim, o nosso projeto teve os seguintes objetivos:

- Despertar o interesse da criança pelo conhecimento da diversidade cultural;
- Desenvolver atitudes positivas face à interculturalidade a partir de histórias;
- Sensibilizar as crianças para a inclusão de outras culturas na nossa sociedade.

O recurso mais utilizado ao longo de toda a prática foram os livros infantis, que auxiliaram na transmissão de atitudes positivas face a indivíduos pertencentes a outras culturas. Embora, tal como já foi referido, este grupo não apresentasse regras dentro e fora da sala, nem respeito pelos demais, a hora do conto era o momento que mais os acalmava. Ora, nesta situação, as histórias eram, sem dúvida, as melhores aliadas para que o grupo se interessasse e envolvesse nas atividades que tínhamos pensado desenvolver.

Tal como se verificará a seguir, após a leitura do livro ou o conto da história, seguia-se, por norma, um momento de diálogo e partilha de ideias e experiências. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre determinado assunto, neste caso, particularmente, sobre a interculturalidade, é o momento mais importante pois é aqui que se percebe qual a visão que elas têm sobre o mundo.

Relativamente aos livros, estes foram selecionados segundo a sua qualidade estética e literária, bem como a pertinência da abordagem do tema em questão. Como se verá mais à frente, nem todas as histórias foram contadas com recurso ao livro. Também foram usados materiais com o objetivo de que as crianças se deliciassem pelas histórias sem estarem constantemente a olhar para o livro. Quando falamos nas potencialidades do livro, a imaginação e a criatividade são aquelas que mais se sobressaem, cabendo a nós estimulá-las e despertar as crianças para o mundo da fantasia, que não necessita estar sempre presa ao formato do livro.

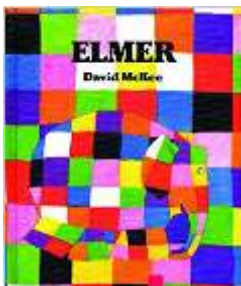
Começámos então por escolher livros de animais que abordassem a diferença, passando depois para o ser humano. Os livros em que as personagens eram animais possibilitaram-nos conhecer as suas conceções sobre o Outro e as suas atitudes perante o que se apresenta como desconhecido. Esta primeira fase deu-nos asas para continuar o projeto e preparar atividades que se centrassem no ser humano, dando-lhes a conhecer outras culturas. Os livros que se centravam no ser humano deram mais visibilidade ao tema da interculturalidade, tentando nós sempre colmatar pensamentos discriminatórios.

O projeto teve a duração de três/quatro meses, sendo que as semanas foram divididas pelo par pedagógico. Deste modo, é importante salientar que nem todo o tempo de prática foi dedicado ao tema deste relatório, respeitando os interesses e necessidades do grupo noutras áreas, bem como as datas festivas que foram surgindo.

Sendo este um tema vasto, composto por inúmeras culturas, sente-se que foi pouco o trabalho desenvolvido, podendo explorar-se a interculturalidade de diversas formas. Esta foi uma janela que nos possibilitou ver através dela uma parte daquilo por que é composto o mundo e, quem sabe, no futuro não seja uma alavanca para novos projetos que possam ser abraçados neste âmbito.

2.2.1 - Sequência do Projeto

Elmer, de David McKee



Sinopse: Elmer era um elefante bem-humorado e engraçado, que fazia todos rirem. Mas havia algo que o incomodava, a sua cor, que não era “cor de elefante”. Elmer tinha muitas cores! Certo dia resolve ficar igual aos outros elefantes, começando a pregar-lhes partidas. Pouco tempo durou até que fosse descoberto. Depois de todos se rirem com as suas partidas, decidiram festejar o dia do Elmer. Nesse dia todos os elefantes se pintam de várias cores e o Elmer pinta-se “cor de elefante”.

Elmer, de David McKee foi o primeiro livro apresentado ao grupo. A sua escolha deveu-se à história encantadora que este livro oferece sobre a diferença e a forma como ela é aceite pelos outros. Nesta narrativa não verificamos atitudes discriminatórias das outras personagens, sendo o próprio Elmer a sentir-se mal por ser diferente dos demais. Quando o livro foi apresentado ao grupo uma das crianças referiu conhecê-lo, embora não se recordasse da história. Começámos então por explorar a capa:

Ed. E.: Alguém sabe quem será o Elmer?

C1 : É um elefante às cores.

C2 : E aos quadrados, porque é o que está na capa.

Ed. E: E será um elefante divertido?

C1 : Eu acho que sim porque ele tem muitas cores.

Ed. E.: E o que será que vai acontecer?

(Silêncio. O grupo encolhe os ombros não sabendo responder.)

Iniciou-se então a leitura do livro. Durante a mesma apercebemo-nos que o grupo se encontrava atento e interessado em saber o desenrolar da história. A certa altura, mais precisamente quando Elmer decide fugir da sua manada, questionou-se o grupo:

Ed. E.: Onde será que vai o Elmer?
C1 : Vai fugir.
C3 : Vai-se embora porque não gostavam dele.
C4 : Pode ir ter com um amigo.
C6 : Eu acho que ele está triste e por isso vai fugir.
Ed. E.: Triste? Porque é que dizes que está triste?
C6 : Porque não é igual aos outros elefantes.
Ed. E.: Vamos ver onde será que ele vai.
(Dá-se continuidade à leitura. No final, proporciona-se um momento de conversa de grupo.)
Ed. E.: Afinal onde foi o Elmer?
C3 : Foi pintar-se de cinzento, porque estava triste por ser diferente dos outros elefantes.
C8 : Maria o Elmer é muito bonito, tem muitas cores.
C5 : O Elmer era gozado, pregavam-lhe partidas.
C6 : Não, não, quem pregava era o Elmer aos outros.
Ed. E.: Então e se o Elmer agora entrasse na nossa sala, brincavam com ele?
C8 : Eu brincava.
C7 : Não sei, eu acho que ele ia desmanchar as nossas construções.
C6 : Maria eu brincava, mas ele não ia caber na porta porque os elefantes são muito grandes, iam partir as paredes.
Ed. E.: É verdade ele é muito grande para vir para a nossa sala. Mas mesmo ele tendo muitas cores vocês gostavam de brincavam com ele?
C3 : Sim, eu acho que ia ser muito divertido.
C4 : Vamos pregar partidas um ao outro.

Quando Elmer decidiu fugir da manada, sentiu-se a curiosidade por parte das crianças em saber o que Elmer iria fazer. Nesta parte da história pareceu-nos pertinente parar a leitura e questionar as crianças sobre o que pensavam que fosse acontecer. De modo geral, as suas respostas espelham o que realmente vai acontecer. Elmer acaba por fugir da manada por se sentir mal com o seu padrão xadrez colorido. Apesar de Elmer não ser excluído pelos outros elefantes e de até se proporcionarem brincadeiras entre eles, as crianças conseguiram perceber que este não se sentia bem por ser diferente.

A conversa com o grupo no final da história permitiu-nos conhecer a sua perceção acerca do que surge como diferente. O facto de a personagem principal ser diferente dos restantes elefantes não foi um fator de exclusão por parte das crianças. Antes pelo contrário, o seu padrão colorido encantou-as, tendo curiosidade por conhecê-lo e até mesmo incluí-lo nas suas brincadeiras. O tamanho foi o único fator identificado por algumas crianças como um entrave à entrada do mesmo na sala e, da sua participação nas brincadeiras. Já no que diz respeito à diferença de cor nenhuma criança fez qualquer tipo de comentário negativo, associando as suas cores e todo o seu espírito alegre à diversão.

Elmer representa todos aqueles indivíduos que se sentem diferentes num meio onde todos “são iguais”. Esta história pode ser interpretada no sentido da diferença física, ou seja, nas dificuldades que as pessoas com deficiência sentem em se integrar, ou então ser interpretada numa perspetiva intercultural, tal como o iremos fazer.

Sabemos que a diversidade cultural é uma realidade a aumentar na nossa sociedade. Indivíduos originários de outros países procuram melhor qualidade de vida no continente europeu, acabando por muitos deles se instalarem no nosso país. Elmer simboliza as minorias

étnicas que se integram na nossa sociedade, sendo todos os outros elefantes a denominada cultura dominante, onde todos “são iguais”. Estamos perante duas culturas distintas, mas que por isso mesmo não se devem deixar de respeitar mutuamente. Relativamente à história, a mensagem espelhada é a de aceitação, respeito e valorização do Outro. Cada um deve ser aceite, respeitado e valorizado, sem tentar ser igual aos demais, para que também a sua cultura seja preservada e conhecida.

A inclusão, tal como sabemos, nem sempre é um processo fácil devido à discriminação e atitudes negativas que muitas vezes surgem, por isso, é importante que desde cedo se trabalhem as questões interculturais. A presença de outras culturas no nosso dia-a-dia faz-se sentir cada vez mais, devendo assim acolhê-las, conhecê-las e, acima de tudo respeitá-las. Deste modo, as suas crenças, tradições e ideologias não devem ser menosprezadas, nem serem fator de exclusão.

Retomando novamente a história, esta aborda outro pormenor muito importante, a questão da cor. A cor é, em muitos casos, o primeiro elemento que leva à discriminação e a atitudes preconceituosas. O facto de o Elmer não ter a mesma cor dos outros elefantes não fez com que fosse excluído da manada. Por sua vez, a questão da cor também não foi um fator negativo para o grupo, antes pelo contrário: as crianças associaram à sua diversidade de cores a alegria e a diversão. Esta atitude das crianças demonstra, de certo modo, que a cor não importa. O importante é conhecer e estabelecer relações com os outros para que lhes possamos dar a oportunidade de se darem a conhecer e de nos conhecerem também. Histórias como *Elmer* fazem com que se reflita sobre o mundo e o meio que nos envolve, que pensem no Outro e como este se poderá sentir por estar num meio onde se sente diferente dos restantes membros.

A hora do conto é um momento que não deve ser menosprezada pelos educadores. Ler para as crianças é proporcionar-lhes um momento de puro prazer pelas histórias que os livros oferecem, deixando que se deliciem pelo mundo fantástico que estimula a sua imaginação e a criatividade. Neste sentido, apesar de todos os momentos de leitura serem importantes, é fundamental que nem todos eles se façam acompanhar de perguntas. Muitas vezes, as paragens que fazemos ao longo da leitura para lançar questões ao grupo acabam por fazer com que este se desinteresse pela história, não deixando que usufruam da essência da mesma. Contudo, não foi esse o caso, até porque o livro interroga-nos sistematicamente enquanto leitores e as crianças reagiram de forma muito positiva, revelando terem compreendido a mensagem essencial do livro, ao mesmo tempo que se deleitaram com a leitura do mesmo.

Assim, esta primeira abordagem do tema com o grupo centrou-se na leitura como forma de fruição, mas também na leitura compreensiva do livro, permitindo-nos perceber as suas conceções sobre a temática da diferença de cor.

Os Ovos Misteriosos, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar



Sinopse: Esta é a história de uma galinha que queria ter filhotes. Todos os dias punha um ovo e todos os dias o ovo era levado pela dona. Certo dia fugiu para a mata e fez o seu ninho. Não levou muito tempo a que aparecessem vários ovos no seu ninho, todos eles de cores diferentes. Ainda que não fossem seus, a galinha, decidiu chocá-los. Deles nasceram animais selvagens e um pinto. Embora fossem todos diferentes, não ficaram indiferentes quando a mãe galinha se viu ameaçada por um rapaz que lhe roubou o pinto. Para festejar o regresso do pinto e a união de todos, a galinha fez um bolo com os ingredientes preferidos de cada um dos seus filhotes.

Os Ovos Misteriosos é a história de uma galinha e da sua ninhada estranha: um papagaio, uma serpente, um crocodilo, uma avestruz e um pinto. A sua grande vontade de ser mãe deu-lhe a oportunidade de poder cuidar de todas estas crias, alimentando-as e dando-lhes o seu amor. Apesar de apenas um deles ser seu filho, a galinha não abandonou os outros animais, criando-os como se fossem também suas crias.

Relativamente à escolha deste livro, esta deveu-se à ternura e ao amor incondicional que é espelhado na história através da adoção. A valorização da diversidade é transmitida pelo amor que a mãe galinha nutre por todos os animais. O facto de a galinha cuidar de todos como sendo seus filhos, leva-nos a pensar sobre a questão da interculturalidade: a aceitação e o respeito pelo Outro. Ao longo da história conseguimos também perceber se vão construindo sentimentos de amizade, solidariedade, partilha e entreajuda.

A história é caracterizada pelo mistério que existe dentro de cada ovo. Nesta parte da narrativa verificamos que a estrutura muda, recorrendo-se a quadras para desvendar os animais que se encontram dentro dos ovos. O recurso à quadra e, por sua vez, à rima, faz com que o texto ganhe mais ritmo e se torne mais atraente. Deste modo, considerando que se recorre muitas vezes à leitura dos livros optámos por diversificar esta hora do conto, tornando-a mais apelativa e dinâmica. Para isso socorremo-nos de um jogo antes da história e de fantoches para a contar.



Imagem 1 - Fantoches da história: Os Ovos Misteriosos

Antes de mais, espalhámos pelo ginásio vários ovos feitos em feltro com diversas cores e com os animais que deles nascem: ovo azul – papagaio, ovo cor-de-rosa – serpente, ovo cor de laranja – avestruz, ovo vermelho – crocodilo e ovo amarelo – pinto (tal como podemos observar

nos exemplos da terceira imagem). Depois de todos os ovos estarem escondidos pelo espaço, fizemos um círculo com arcos de diversas cores no chão. Importa ainda referir que foi colocado um arco a mais que o número de crianças e que o número de arcos colocados no início se manteve até ao final do jogo. O arco que colocámos a mais teve como objetivo dar mais espaço para que as crianças conseguissem saltar de um arco para o outro. Por esse mesmo motivo o número de arcos não foi alterado.

Posto isto, dirigimos as crianças até ao local para que pudéssemos começar o jogo. Já no ginásio pedimos para que se sentassem, explicando como iria decorrer a atividade. Cada criança colocou-se dentro de um arco e quando a música comesse a tocar teriam que ir saltando de arco em arco até que a mesma parasse. Uma vez parada a música, as crianças também paravam, sentando-se dentro do arco. Só poderiam sair do arco as crianças cuja cor do mesmo fosse a mencionada por nós para procurarem um ovo misterioso. Ao nosso sinal, as crianças que tivessem encontrado o ovo saíam do jogo, aguardando sentadas no chão, enquanto as que não tinham encontrado e as que se tinham mantido dentro do arco continuavam a jogar. O jogo só terminou quando todos tinham na sua posse um ovo. Este jogo inicial foi uma forma de conseguirmos gerir o grupo na procura dos ovos misteriosos. Ainda que seja algo simples existem competências que acabam por ser desenvolvidas, como por exemplo o respeito pelas regras estabelecidas e pelos colegas.



Imagem 2 – Jogo e hora do conto: Os Ovos Misteriosos

Enquanto o jogo decorria fomos sentindo que as crianças tinham uma enorme curiosidade em saber o que se encontrava dentro de cada ovo. Os elementos que iam saindo do jogo conversavam entre si tentando adivinhar o que seria que cada ovo guardava, questionando-se para que seriam os ovos e o que seria que íamos fazer a seguir. Terminado o jogo e tendo todas as crianças um ovo, voltámos à sala, onde pedimos que se sentassem no tapete e continuassem a guardar muito bem os seus ovos. Depois de tudo preparado para começarmos a contar a história, questionámos as crianças sobre o que seria que ia acontecer, respondendo de imediato que poderiam nascer animais. Sem mais respostas começámos a contar a história com os fantoches.

Sabendo a importância que as histórias assumem na vida das crianças, cabe ao educador explorá-las da melhor forma, socorrendo-se (eventualmente) de outros materiais que lhe possibilitem transmitir a essência da história. Não deixa de ser importante que se recorra aos livros, que por norma é o recurso mais utilizado, porém é igualmente importante que as histórias

ganhem vida. É neste sentido que materiais como os fantoches fazem toda a diferença, tornando as histórias mais apelativas. Por sua vez, a diversidade de recursos utilizados também estimula o prazer das crianças em ouvir e até mesmo contar histórias, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade.

Quando referimos o título da história demo-nos conta de que o grupo a conhecia. Deste modo, embora não sabendo deste pormenor, foi uma boa aposta recorrer aos fantoches para contar a história. Apostar neste recurso fez com que a história, ainda que sendo do conhecimento das crianças, se tornasse interessante e as envolvesse. Os fantoches vieram dar-lhe um toque mágico que não deixou que as crianças, por momento algum, se desinteressassem. Antes pelo contrário, a curiosidade em saber o que se encontrava dentro de cada ovo e a vontade de querer conhecer as restantes personagens fizeram com que a sua participação fosse constante, ajudando mesmo a contar a história.

A curiosidade do grupo em desvendar o que se encontrava dentro dos ovos era cada vez maior. Foi então quando os ovos “começam a chocar” que se começou a descobrir o que se escondia em cada um deles. Consoante as indicações dadas, o grupo ia retirando o animal do ovo pela seguinte ordem: ovo azul – papagaio; ovo rosa – serpente; ovo laranja – avestruz; ovo vermelho – crocodilo, por fim, ovo amarelo – pinto. Por sua vez, à medida que os animais iam surgindo, cada um era acompanhado por uma quadra. Perante todo o deslumbramento das crianças com os animais, a rima acabou por ter também um papel importante, tornando este momento mais divertido.

Depois de regressarmos do intervalo, voltámos a reunir o grupo, mas desta vez à volta das mesas, proporcionando um momento de reflexão e partilha de ideias, que foram registadas. Lançámos então a questão: *E se cada um de vocês fosse a mãe galinha cuidaria de todos os animais?* No quadro seguinte apresentamos as respostas dadas pelas crianças:

“Tratava dos filhos todos.”

“Cuidava do pinto, cobra, crocodilo, papagaio e também da avestruz. Ia ver de erva, água e flores para eles comerem.”

“Tomava conta de todos e ia buscar peixe para o crocodilo, fruta para o papagaio, milho para o pinto, martelos e pregos para a avestruz e ratos para a serpente. E ia buscar água para beberem.”

“Cuidava de todos, brincava com eles. Dava comida a eles, ia buscar leite e água.”

“Só gostava do pinto, porque os outros não eram filhos dela, mas também lhes dava água.”

“Tratava dos animais todos, dava-lhes comida, dava-lhes abraços.”

“Tratava de todos os bichinhos.”

“Ficava com todos, dava-lhes beijinhos e abraços a todos. Protegia os filhos.”

“Dava beijinhos e abraços a todos e brincava.”

“A mãe galinha gostava de todos porque eram filhos dela.”

“Tomava conta dos filhos todos, porque eram especiais e dava muita comida e água.”

“Alimentava-os, dava abraços, dava beijinhos, brincava com eles. Gostava de todos.”

“Eu gostava de todos, eu cuidava de todos. Dava-lhes um beijinho e um abraço.”

Tal como podemos observar, a maioria das crianças referiu que cuidaria de todos os animais, dando-lhes alimentação, proteção e carinho. Contudo, sobressai uma resposta diferente das restantes. Uma das crianças do grupo referiu que apenas gostava do pinto. Dada esta situação resolvemos questionar o porquê da sua resposta, esclarecendo-nos que apenas o pinto era filho da galinha e por isso só cuidaria dele. Questionámos novamente a criança, desta vez tentando perceber se não cuidava dos outros animais mesmo não sendo seus filhos. Foi então que a criança acrescentou que também lhes dava água. Esta mudança na resposta poderá ter ocorrido para que não lhe colocássemos mais questões, ou, simplesmente, porque praticamente todas as crianças referiram prestar cuidados a todos os animais mesmo não sendo filhos da galinha.

Estamos perante uma história que nos permite refletir sobre a aceitação e inclusão do Outro. Ainda que as personagens sejam animais, é importante perceber qual a posição das crianças face a esta situação que é retratada pela mãe galinha. Neste sentido, foi interessante ver como a maioria do grupo recorreu às ações praticadas na história para dar resposta à questão lançada. De modo geral, as crianças salientaram a importância de cuidar de todos os animais, mesmo não sendo filhos da galinha. Por outro lado, tal como já foi referido, apenas um elemento do grupo demonstrou não aceitar os restantes animais de igual forma.

Uma vez que na história cada ovo tinha a sua cor e que de cada um deles nasceram animais diferentes, desafiámos o grupo a imaginar o que poderia nascer de um ovo preto. Esta cor não foi escolhida ao acaso. Como sabemos, o preto está, muitas vezes, associado ao medo e às coisas más. Quando lançámos o desafio ao grupo, a primeira reação de uma das crianças foi: “Preto? Que medo! Deve ser algo mau.” Depois de escutarmos o que as crianças achavam que poderia nascer de um ovo preto, propusemos que desenhassem numa folha as suas ideias.



Imagem 3 - Desenhos dos ovos pretos e respetivos animais

Analisando os vários registos das crianças, percebemos que a maioria desenhou algo que lhes dá medo. Tal como podemos ver nos desenhos acima apresentados, da esquerda para a direita podemos observar um dragão com picos e chifres, uma aranha e um monstro. Os restantes elementos do grupo também recorreram a monstros, dragões, a um boi e até mesmo

a uma “doninha fedorenta”. Todos estes seres representados pelas crianças estão associados a algo que lhes dá medo, ou simplesmente, a algo que consideram como mau.

O livro *Os Ovos Misteriosos* e a representação do ovo preto foram uma alavanca para a história e a atividade que a seguir apresentamos. É importante que não esqueçamos que estamos perante uma história onde as personagens são animais. Contudo, conseguimos perceber que ainda existem dificuldades em aceitar o Outro. Por sua vez, a cor preta assume também um papel importante. Tal como verificámos, as crianças, geralmente, associam-na a algo negativo que lhes proporciona medo. Passando agora para histórias onde as personagens passam a ser seres humanos, será que as crianças terão a mesma atitude de medo face ao tom de pele escuro?

Os Meninos de Todas as Cores, de Luísa Ducla Soares



Sinopse: Era uma vez um menino branco, que vivia numa terra de meninos brancos. Certo dia decidiu fazer uma grande viagem, passando por várias terras e conhecendo meninos de outras cores: amarelo, preto, vermelho e castanho. Nesta viagem o menino percebeu o quanto era bom ser branco como o açúcar, amarelo como o sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras e castanho da cor do chocolate. Na escola enquanto os meninos brancos faziam desenhos de meninos brancos, ele fazia rodas com meninos de todas as cores.

Os Meninos de Todas as Cores, de Luísa Ducla Soares, foi a primeira história que apresentámos ao grupo onde as personagens eram crianças de culturas diferentes. Depois de nos socorrermos dos animais para iniciarmos o tema da interculturalidade, introduzimos os livros que aludem ao ser humano e às diversas culturas. Uma vez que as ilustrações do livro se tornam pouco apelativas para a forte mensagem que queríamos transmitir, optámos por recorrer a fantoches para contar esta história ao grupo.



Imagem 4 - Hora do conto: Os Meninos de Todas as Cores

Para esta hora do conto, recorremos à cartolina, ao papel e a uma caixa de cartão. As personagens da história foram feitas com cartolina, sendo que cada uma tinha a sua cor, tal como acontece na história. Relativamente ao barco, meio através do qual o menino branco conhece as restantes crianças, foi elaborado com uma folha de papel, tal como podemos

observar na imagem 5. A caixa de cartão serviu como suporte da mesma, onde as personagens se deslocavam, sendo tapada com um pano branco.

É importante que também recorramos a materiais que estão diariamente ao alcance das crianças, para que percebam que qualquer material pode assumir outra forma, ou ter outra utilidade. Não precisamos recorrer sempre a materiais sofisticados para conseguirmos cativar o grupo, pois a simplicidade dos materiais faz, também, com que despertemos nas crianças a sua capacidade criativa e imaginativa.

Os Meninos de Todas as Cores é uma história que demonstra que o mundo é constituído por diversas culturas, transmitindo que cada uma delas deve ser respeitada e valorizada. Esta mensagem é transmitida pelo menino branco, personagem principal, que embarca numa viagem pelo mundo, onde acaba por conhecer outros meninos com cores diferentes da sua. Ao longo da narrativa a cor das crianças vai sendo comparada com coisas que fazem parte do nosso dia-a-dia. No caso do menino branco, a sua cor é associada ao açúcar que é doce, a cor do menino amarelo faz lembrar o sol, já o menino preto relembra-nos a noite, a cor do menino vermelho é associada às fogueiras e, por fim, o menino castanho é comparado com o chocolate.

Perante a associação que vai sendo feita ao longo do texto, pareceu-nos uma boa forma de permitir a participação do grupo ao longo da história. Deste modo, foi dado o primeiro exemplo relativo ao menino branco, referindo que este era branco como o açúcar que é tão doce, branco como o leite que é tão saboroso e branco como a neve que é tão bonita. Posteriormente, fomos desafiando o grupo a mencionar coisas de que gostassem, de acordo com a cor de cada criança que ia surgindo. A participação do grupo faz com que estes momentos se tornem mais dinâmico, não se centrando apenas em quem conta a história, mas envolvendo todos.

Relativamente à narrativa, o facto de o texto recorrer à associação das cores é uma forma de demonstrar que a cor de pele não é relevante para as relações que se podem estabelecer entre os seres humanos. A prova disso vai sendo evidenciada pelo menino branco, que durante a sua viagem vai fazendo amizade com crianças que apresentam um tom de pele diferente da sua. Quanto ao menino branco, é também importante refletirmos sobre o seu papel. O menino branco representa a considerada cultura dominante, de pele branca. Contudo, dentro de cada cultura o tom de pele não é uniforme, havendo também variações de tons, sendo uns mais escuros e outros mais claros. Assim, podemos concluir que as cores que são representadas na história pretendem apenas que as crianças compreendam o quão valioso pode ser conhecer outra cultura, independentemente do seu tom de pele. Tal como podemos ver ao longo da história, a cor torna-se apenas um pormenor para que possamos desvendar o mundo e conhecer o que cada cultura tem de melhor para oferecer.

Terminada a história questionámos o grupo: *E se fossem vocês a fazer esta viagem, que criança gostariam de conhecer?* Embora alguns elementos tenham referido que gostariam de conhecer todos os meninos, porque todos eles eram diferentes, a maioria preferia conhecer o menino vermelho. Esta foi sem dúvida a personagem que mais despertou interesse ao grupo, uma vez que este era um menino índio.

Para a atividade seguinte optámos por recorrer a um planisfério que tinha sido elaborado pelo par pedagógico, aquando da prática de observação, a pedido da educadora cooperante. Deste modo, e porque também nele se apresentavam as diversas culturas, optámos por desafiar as crianças a realizar o percurso que o menino branco tinha realizado no seu barco.



Imagem 5 – Viajar pelo planisfério

Para que as crianças conseguissem realizar o percurso do menino branco, colocámos os fantoches da história pela ordem correspondente e, com o auxílio de um barco pequeno, construído em papel, as crianças puderam fazer o trajeto pelo planisfério. Importa referir que tivemos o cuidado de fazer as personagens que utilizámos para contar a história, em tamanho mais pequeno, colocando cada uma delas no respetivo continente, para que as crianças conseguissem realizar o trajeto. Com o barco, as crianças viajaram por entre os vários continentes ao encontro das crianças com outra cor. Tendo na sua posse um barco, a ligação apenas poderia ser feita pelo mar. Relativamente a esta situação, verificámos que algumas crianças mais pequenas realizavam o percurso por onde lhes parecia ser o caminho mais curto, não respeitando o facto de o barco só viajar pelo mar. Contudo, alertando-as para este pormenor, as crianças voltavam atrás e conseguiam desenhar o percurso corretamente.

Depois deste momento em grande grupo, e de nos socorrermos de fantoches para contar a história, desafiámos as crianças a elaborar o seu próprio fantoche. Uma vez que nesta atividade as crianças escolheram o menino que queriam personalizar, permitiu-nos também conhecer as suas conceções acerca do Outro, de acordo com as suas escolhas. Para a sua construção disponibilizámos vários rostos com diversas cores, para que as crianças pudessem escolher aquela que queriam para o seu fantoche, assim como lã para o cabelo e espátulas para sustentar o rosto. O grupo rapidamente demonstrou interesse e vontade em elaborar o seu próprio fantoche. Começámos então por distribuir as crianças pelas áreas, desenvolvendo esta atividade com apenas duas crianças de cada vez.



Imagem 6 - Fantoches: Os Meninos de Todas as Cores

Antes de mais, é importante salientar que a cor do rosto foi escolhida por cada criança, assim como a elaboração de toda a sua personagem. Como podemos observar, uma das crianças optou por desenhar uma pena na cabeça do índio, acrescentando-lhe também um arco e flecha nas costas. Durante a execução da atividade, apercebemo-nos que ainda existiam crianças com alguma aversão à cor preta, referindo de imediato que não queriam fazer um fantoche dessa cor. A justificação a esta atitude, no geral, foi por ser uma cor feia e que dá medo. Apesar de conversarmos com as crianças, lembrando-as da história e do quanto o menino branco gostou de estabelecer amizade com meninos de outras cores, isso não fez com que as crianças mudassem de ideias quanto à sua perceção sobre a mesma.

Viajar pelo Mundo

A história de *Os Meninos de Todas as Cores*, de Luísa Ducla Soares, foi uma alavanca para a atividade que intitulámos de «viajar pelo mundo». Depois de viajarmos de barco pelo planisfério ao encontro de meninos com cores de pele diferentes, considerámos que seria interessante explorar com o grupo algumas das culturas espalhadas pelo mundo. Preparámos então um planisfério de maior dimensão, bem como umas pequenas histórias onde tentámos transmitir o essencial da cultura de cada continente.

Sabemos que este é um tema que acaba por se tornar complexo pela diversidade infindável de culturas que existem no mundo. Deste modo, optámos por nos centrar em aspetos que caracterizam a cultura de cada continente, desde a gastronomia, a monumentos, a tradições festivas e até mesmo à arte visual. É importante que as crianças tenham conhecimento de outras culturas e das tradições que as caracterizam, para que assim consigam aceitar o Outro e relacionar-se com ele.

Começámos então por colocar o planisfério no quadro e reunir o grupo para que pudessemos iniciar a atividade. Para acompanhar as histórias correspondentes a cada

continente, recorremos a imagens que as ilustrassem. Em anexo apresentamos as histórias e as respetivas imagens, pela ordem que foram apresentadas: América, Europa, África, Ásia e Oceânia. (Anexo F)

À medida que as histórias iam sendo lidas e ao mesmo tempo acompanhadas pelas imagens, estas últimas ficavam colocadas no chão para que as crianças as pudessem visualizar. No final de cada história solicitámos ao grupo que procurasse nas imagens mais pequenas aquelas que tinham feito parte desta história, para que pudessem ser colocadas no devido continente. Importa salientar que antes de iniciar cada história tivemos o cuidado de localizar as crianças, apontando no quadro o continente que iríamos conhecer. Ao longo da atividade apercebemo-nos que algumas crianças conheciam os continentes, inclusive ao qual pertencemos, embora não os soubessem localizar.



Imagem 7 - Viajar pelo mundo

Estando o mapa mundo completo com as imagens características da cultura de cada continente, questionámos as crianças:

- Ed. E.:** E agora o que fazemos ao nosso mapa mundo? Deixamos em branco?
C1 : Podíamos pintar.
C3 : Mas é muito grande, vai levar muito tempo.
C1 : Se for com tinta é mais rápido.
Ed. E.: Sim, é uma boa ideia, pode ser com tinta.
C11: Olha e até sei de que cor podia ser este continente (apontando para a Ásia).
Ed. E.: E que continente é esse, ainda se lembram?
C10: É onde vivem os chineses.
C2: Agora não me lembro, mas o nosso é a Europa.
Ed. E.: Sim o nosso é a Europa. Este que o C11 indicou é a Ásia.
C5: Já não me lembrava.
Ed. E.: Mas de que cor é que poderíamos pintá-lo C11?
C11: De amarelo, para ser da mesma cor que o menino da história que nos contaste.
Ed. E.: Boa ideia!

Para além da pintura do mapa, apresentámos ao grupo a proposta de outra atividade que iria decorrer na área das expressões. Esta última atividade consistia em cada criança criar o seu rosto multicultural. Colocámos partes de diferentes rostos em cima da mesa e, cada criança, à sua vontade, colou numa folha os pedaços que escolheu para formar uma cara. O objetivo seria a criação de um rosto multicultural, onde estivessem presentes tons de pele diferentes.



Imagem 8 - Rostos Multiculturais

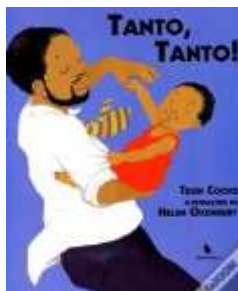
A construção deste puzzle de rostos foi uma das atividades que mais agradou ao grupo, divertindo-se nas diversas tentativas que realizaram até acharem o rosto que lhes pareceu melhor. Durante esta atividade apenas uma das crianças demonstrou uma atitude negativa face às tiras que continham pedaços de rostos negros, rejeitando-as de imediato. Relativamente a esta criança, verificámos a mesma atitude na atividade dos fantoches. Quando voltámos a questionar a criança sobre o porquê de não escolher crianças dessa cor, a resposta voltou a ser a mesma, referindo que esta era uma cor feia e que por isso não a queria na sua folha. Para além deste comentário, as restantes crianças não demonstraram qualquer atitude negativa perante os tons de pele que se encontravam nas tiras.

Enquanto esta atividade decorria, fomos auxiliando os elementos que se encontravam a dar cor ao mapa mundo. Depois de estar pintado e seco, fomos solicitando o auxílio das crianças para que as imagens voltassem a ser colocadas no local correto. Ao longo deste processo percebemos que as crianças mais velhas conseguiam associar a imagem ao nome do continente, mas dificilmente o conseguiam identificar no mapa. Por sua vez, alguns elementos conseguiram associar as imagens à criança que representava determinada cultura. Terminado o mapa, este foi colocado na parede da sala de atividades.



Imagem 9 - Mapa Mundo e as Culturas

Tanto, Tanto!, de Trish Cooke



Sinopse: A obra *Tanto, Tanto!* narra a tarde de uma família afro-inglesa que se reúne para fazer uma festa surpresa. Os parentes vão chegando pouco a pouco e todos eles querem abraçar, beijar e brincar com o bebê da família “Tanto, tanto!”. No final, todos fazem uma surpresa ao pai celebrando o seu aniversário.

Tanto, Tanto! foi o último livro escolhido para abordar a questão intercultural. Em muitas histórias as personagens apresentam o mesmo tom de pele, normalmente o branco. Já nesta história as personagens apresentam um tom escuro. Ainda que o tom de pele não seja relevante, ou melhor, não devesse ser, a sociedade continua a ver este pormenor como um fator discriminatório. Deste modo, considerámos pertinente recorrer a um livro cujas ilustrações aludissem a uma família com um tom de pele diferente, neste caso, uma família de negros.

Esta história retrata uma tarde festiva; através do texto e das ilustrações, conseguimos perceber a sua união e afetividade que acaba por resultar numa convivência alegre e divertida. É notório ainda que a obra se centra, particularmente, no elemento mais novo da família, o bebé, a quem todos os familiares querem abraçar, beijar, apertar e brincar “tanto, tanto!”. Ainda que o objetivo seja fazer uma surpresa ao pai pelo seu aniversário, é ao bebé que é feita uma demonstração de amor por todos os elementos. Cada familiar que chega centra toda a sua atenção no bebé, acariciando-o e brincando com ele.

A simplicidade do vocabulário utilizado no texto e a harmonia das ilustrações demonstram-nos isso de forma clara. Para além disso, a ilustração reforça a caracterização da família negra em detalhes como o cabelo, as roupas e os adereços que apresentam cores alegres e com padrões coloridos. Por sua vez, o carinho que é demonstrado por todos acaba por criar uma certa musicalidade no texto que permite às crianças, mesmo sem saberem ler, acompanhá-lo pela sua repetição.

A esta altura encontrávamo-nos a comemorar a semana do carnaval. Escusado será referir que esta foi sem dúvida uma semana cheia de diversão e de cor. Isto porque a educadora cooperante optou por atribuir a cada dia da semana um adereço, ou peças de roupa, que as crianças tinham que levar. No dia do desfile o grande objetivo era apelar à originalidade de cada um, juntando todos os elementos que tinham utilizado ao longo da semana, criando assim a sua própria caracterização. Sendo esta a última semana e, dado a também ser uma semana festiva, em que apostámos essencialmente na brincadeira, optámos pela simples leitura do livro. Leitura essa que decorreu de forma diferente do que habitualmente acontecia na hora do conto. Já depois de o grupo estar reunido no tapete, mantivemos com o grupo o seguinte diálogo:

Ed. E.: O que será que vamos fazer?
C1: Vamos ouvir uma história?
C3: Maria tu tens aí um livro.
C7: Tenho a certeza que nos vais ler uma história.
Ed. E.: É verdade sim, é uma história. Então e se em vez de ouvíssemos esta história sentados, a ouvíssemos de maneira diferente?
C9: Olha podia ser deitados. Era boa ideia.
C10: Sim, também acho, deitados ia ser divertido.
Ed. E.: É uma boa ideia sim. Então vamos deitar-nos todos em roda. Assim todos conseguem ver o livro.
 (Depois de já estarmos todos deitados e bem acomodados, o livro é colocado no centro do círculo.)
Ed. E.: Alguém conhece este livro?
 Todos respondem que não e então questiono:
Ed. E.: De que tratará esta história?
C12: Na capa está um bebé e o pai.
C11: E parecem estar a dançar.
C9: Mas ainda não disseste o título desse livro.
Ed. E.: Pois não, tens razão. Têm alguma ideia que título terá este livro?
C9: Eu não sei, mas deve ser sobre o bebé e o pai.
Ed. E.: O título é *Tanto, Tanto!* Vamos ouvir?
VC: Sim!



Imagem 3 - Ouvir a história deitados



Imagem 4 - Hora do conto: *Tanto, Tanto!*

A meio da leitura, sentimos que as crianças tentavam acompanhar a história, seguindo a estrutura da repetição que tinha aparecido anteriormente. Esta estrutura da narrativa possibilita à criança participar na história, mesmo não a conhecendo. Depois de ouvir com atenção as primeiras partes do texto narrativo, a criança facilmente consegue compreender e identificar quando determinada repetição irá surgir. Por outro lado, as ilustrações também ajudam a decifrar esses momentos, uma vez que certos pormenores da mesma dão essas indicações. Por exemplo, neste livro em concreto, conseguimos perceber quando vai entrar uma nova personagem. Em relação à ilustração, conseguimos perceber que vai surgir uma nova personagem, quando aparecem todas as personagens que foram surgindo até ao momento sentadas na sala, como que à espera de algo ou de alguém. Por sua vez, no texto a indicação é dada pelo verso: “*Quando, de repente...*”, alguém toca à campainha e aparece mais um elemento da família. Para a criança estes são elementos que a auxiliam a compreender a estrutura da história.

Terminada a leitura, questionámos o grupo se tinha gostado da história, ao que apenas uma criança respondeu negativamente, justificando ser “aborrecida”. Embora tenhamos tentado perceber o porquê de a criança não ter gostado, não conseguimos obter outra justificação. A verdade é que por vários motivos a criança poderá não ter gostado do livro: pelas ilustrações, pelo texto em si, ou até mesmo pela história no seu todo. No entanto, é importante que tenhamos em consideração que esta criança é das mais velhas do grupo, pelo que, por exemplo, a simplicidade do texto poderá não ter despertado o interesse da mesma.

Recuando, agora, até à conversa apresentada acima, foi notória a alegria do grupo quando esticámos uma manta no chão e nos deitámos para ouvir a história. Por norma, a hora do conto decorre sempre da mesma forma, sentados no tapete. Tenhamos em consideração que este era um grupo que, inicialmente, era irrequieto, com alguma falta de regras e com pouco interesse pelas atividades que se desenvolviam. Contudo, a hora do conto era dos poucos momentos em que o grupo se envolvia e se interessava. Fazendo uma retrospectiva, esta foi a hora do conto em que o grupo se manteve com mais atenção a ouvir a história. A verdade é que a história em si lhes poderia ter interessado mais do que outras, também por esta estrutura de narrativa ser mais propícia à sua participação. Por outro lado, o facto de termos optado por uma postura diferente também poderá ter despertado mais a sua atenção e estimulado a sua participação.

Ainda relativamente à conversa, mais concretamente à exploração da capa, as crianças identificam que estas personagens poderão ser pai e filho que estão a dançar, não fazendo qualquer referência à sua cor. Em atividades anteriores, como já vimos, foram surgindo personagens que apresentavam tons de pele diferente, em alguns casos, acompanhadas de comentários negativos face às diferenças que eram apresentadas. Depois de termos recorrido a livros e histórias onde eram representadas diversas culturas, este foi o único livro que fez referência a uma única cultura, a de uma família negra. Por este motivo, a atenção do grupo poderia incidir-se na questão da cor das personagens, contudo isto não se verificou.

Ao longo da prática de intervenção foram propostas diversas atividades ao grupo, onde se proporcionou o “contacto” com outras culturas e ao longo das quais fomos ouvindo as suas conceções sobre o Outro. Chegando a este momento onde se enfatiza a cultura negra e não existindo opiniões negativas expressas, podemos dizer que, ainda que o tema tenha sido abordado pouco tempo, as crianças se sentiam mais familiarizadas com as diferenças, respeitando-as.

A verdade é que o preconceito não começa nas crianças, mas nos adultos que as rodeiam, despertando-lhes esse sentimento. Mesmo que inconscientemente, os adultos transmitem os seus medos e as suas inseguranças às crianças, que as percebem também como suas. Neste sentido, importa que tenhamos atenção ao que, muitas vezes sem querer, transmitimos aos mais novos. Livros como o *Tanto, Tanto!* permitem que a criança contacte com outras culturas, sem que nele estejam discriminadas tradições, religiões ou outro aspeto que as caracterizam. Basta, tal como nesta obra, que se transmitam valores como a união da família, o amor e a amizade.

Baile Multicultural

Depois de apresentado o mapa mundo e de termos conhecido diversos elementos caraterísticos de cada cultura, pensámos em proporcionar ao grupo um momento em que pudessem contactar também com a diversidade musical que existe. Uma vez que esta atividade foi realizada na parte da tarde, não conseguimos que o grupo ouvisse todas as músicas/canções que inicialmente tínhamos selecionado. Isto porque antes de darmos início a este momento brindámos o grupo com um vídeo, onde reunimos várias fotos que fomos tirando ao longo da nossa intervenção.



Imagem 10 - Visualização do vídeo com fotos

No quadro seguinte apresentamos as canções que o grupo teve a oportunidade de ouvir:

Canções/Músicas	Culturas
Cantores de Híspalis – “A Bailar Sevilhanas”	Espanha
Mariza – “Gente da Minha Terra”	Portugal
Música Chinesa	China
Tango	América do Sul
Kuduro	Angola

Dada a grande diversidade cultural, assim é a panóplia musical existente. A música é também um elemento que caracteriza cada cultura e acompanha a sua constante evolução. Tentámos assim escolher algumas canções que nos fizessem viajar pelos quatro cantos do mundo, contudo, tal como já foi referido, só conseguimos que o grupo escutasse as que apresentamos no quadro acima. Ouvir canções pressupõe o contacto com outras línguas e composições musicais que são características de determinada cultura. No quadro encontramos quatro canções, sendo que apenas o tango é instrumental.

A primeira canção do quadro alude à cultura espanhola. As sevilhanas acabam por ser o postal de boas vindas neste país. Este tipo de música castelhana é caracterizada pela sua alegria e é dançada com movimentos rápidos, adequados ao seu ritmo. A segunda canção que se encontra no quadro é tipicamente portuguesa, o tão conhecido fado. Ao contrário do género anteriormente referido, que é um género alegre e cheio de ritmo, no fado encontramos o oposto, onde a tristeza e o sofrimento dominam.

No que diz respeito à música chinesa, esta tinha como objetivo orientar o povo e purificar o seu pensamento. A maioria das melodias tradicionais chinesas são lentas, repetitivas e transmitem tranquilidade. Para isso recorrem a instrumentos que reproduzam sons da natureza e de animais. Por sua vez, o tango é originário da América do Sul, apresentando uma melodia triste, onde conseguimos identificar uma mistura entre o drama, a paixão e a agressividade. Para terminar, o kuduro é de origem angolana, onde elementos eletrónicos se misturam com o folclore tradicional. O seu ritmo quente e rápido convida ao balançar de todo o corpo.

Antes de mais, é importante referir que o objetivo deste momento foi proporcionar o contacto com outros géneros musicais, desenvolvendo assim a sensibilidade auditiva do grupo e a expressão corporal. Deste modo, e porque a falta de tempo também não o permitiu, não conversámos com as crianças sobre cada música. Optámos apenas por dar a conhecer um pouco da diversidade que existe e deixar que livremente as crianças explorassem o seu corpo ao ritmo de cada música.

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.56), salientam que “O contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música (...).” Todo este contacto que a criança estabelece com diversos estilos permite-lhe expressar, mais facilmente, aquilo que sentem seja através do corpo ou da oralidade. A música é um meio para que a criança conheça o seu corpo, explorando-o e descobrindo as capacidades que este tem de se mover, exprimindo também as emoções que a própria música lhe desperta. Neste sentido,

A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando. Acresce que “ouvir” em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua “corporalidade” espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez que o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55)

É inevitável, quando falamos de música, estabelecermos uma ligação imediata com a dança. Ouvir música convida as crianças à exploração do corpo, estimulando assim a criatividade, a interpretação da mesma e o sentido rítmico. Para além do contacto auditivo com diversos estilos musicais, a observação de diferentes manifestações coreográficas também é importante, uma vez que aumentam o leque de explorações corporais que podem ser realizadas, possibilitando à criança criar e improvisar através das explorações que vai fazendo. Deste modo, a dança não só fomenta o desenvolvimento motor, como também o pessoal e emocional.

Voltando agora à atividade desenvolvida na sala, tal como referimos, primeiramente, apresentámos um vídeo onde as crianças se puderam rever em alguns momentos que fomos registando com fotografias ao longo da prática. Terminado o vídeo, alguns elementos do grupo começaram por se esconder atrás do lençol branco que se encontrava preso ao quadro, que pouco depois acabou por se desprender. Enquanto preparávamos o espaço para que o grupo se conseguisse movimentar bem, apercebemo-nos o quanto o grupo se divertia debaixo do lençol.

Deste modo, optámos por deixar que este elemento passasse a fazer parte da atividade que se seguia.

Antes de mais, explicámos ao grupo que iríamos colocar algumas músicas características de várias culturas e que, livremente, ao ritmo de cada uma iríamos movimentar-nos pela sala, explorando o nosso corpo. Depois de lançarmos este desafio, o grupo sugeriu que ouvissem a música de baixo do lençol, à medida que se movimentavam.



Imagem 6 - Crianças escondidas de baixo do lençol



Imagem 7 - Dançar de baixo do lençol

Tal como podemos observar nas fotografias acima, o lençol foi um elemento que acabou por fazer parte da atividade e, quem sabe, tenha sido um auxílio para as crianças que sentem mais dificuldade em se expressar corporalmente. Começámos então por lhes pedir que se sentassem no chão todos juntos, para que os conseguíssemos tapar a todos. Numa primeira fase, e também para que o grupo entrasse no espírito do que se pedia, foi sugerindo que realizassem alguns movimentos como desenhar círculos com um dedo, levantar os braços lentamente, ou de forma rápida, levantar, baixar e rodar a cabeça, entre outros movimentos ao ritmo da música.

Quando colocámos a segunda canção, o fado “Gente da Minha Terra”, sugerimos que o grupo se colocasse em roda, de pé, e segurasse no lençol, convidando uma criança a dançar de baixo do mesmo ao ritmo da música. A pedido do grupo, e porque noutra atividade eu já tinha dançado para ele, quiseram que também eu dançasse.



Imagem 8 - Dançar de baixo do lençol

Uma vez que as crianças, estando tapadas, não conseguiam ver o que sobressaía no lençol, esta proposta teve como objetivo permitir-lhes ter outra visão dos movimentos. Contudo, ainda que estivessem com atenção ao que ia acontecendo na parte superior do lençol, a certa altura, dei conta que muitas crianças se encontravam baixas, observando que movimentos

estava a fazer. O lençol foi sem dúvida um elemento fundamental para conseguir libertar as crianças através da expressão corporal.

Relativamente às restantes músicas, importa referir que não nos socorremos do lençol, mas apenas do corpo, deixando que este se expressasse ao ritmo da música. A música chinesa, pela sua melodia harmoniosa, sugeria movimentos mais delicados e leves, movendo apenas um braço ou até mesmo só uma mão. Na quarta música propusemos que se colocassem em par para que pudessemos dançar o tango, uma vez que este assim é dançado. Para terminar, o kuduro foi, sem dúvida, o estilo que causou maior vontade de libertar todo o corpo, dado o seu ritmo rápido e explosivo.

Ainda que muito tenha ficado por fazer relativamente ao tema, por falta de tempo, e, que muito mais pudesse ser explorado através da diversidade musical existente, o nosso propósito de sensibilizar as crianças para músicas provenientes de diferentes culturas foi alcançado. Embora não tenhamos abordado as músicas de outra forma, é importante que as crianças tenham conhecimento da variedade que pode existir, dada a quantidade de culturas que encontramos pelo mundo, e que fiquem despertas para essa panóplia musical. Assim, não poderia haver melhor forma de terminar do que com música e com aquilo que ela nos proporciona, a libertação do corpo e da mente.

Criação de uma História

Por fim, para terminar o leque de atividades sobre a interculturalidade, desafiámos o grupo a construir a sua própria história sobre este tema que fomos explorando ao longo da prática. Para a construção da mesma, fomos solicitando a colaboração das crianças em par, enquanto as restantes se encontravam distribuídas pelas áreas. Escrever a história com apenas duas crianças de cada vez fez com que assim todas pudessem dar as suas ideias.

Durante a elaboração da mesma, fomos dando a conhecer às crianças o que já tinha sido dito pelos colegas, para que estas pudessem dar continuidade. Ao longo da história percebemos que as crianças foram recorrendo a aspetos que tinham sido abordados nas histórias. O exemplo disso foi basearem-se na viagem que o menino branco fez, em *Os Meninos de Todas as Cores*, criando a sua própria viagem pelo mundo. Por sua vez, também foram introduzindo características das culturas que tínhamos apresentado no mapa mundo.

A criação de uma história com o grupo foi uma forma de estimular a sua imaginação. Por sua vez, ao escrever uma história com as ideias do grupo, conseguimos perceber que este compreendeu a mensagem que fomos tentando transmitir ao longo da prática, uma mensagem onde palavras como amizade, respeito e valorização se destacaram. Por outro lado, o facto de registarmos as ideias das crianças é também reconhecer a sua capacidade criativa, valorizando os seus saberes e aprendizagens.

A história foi ganhando forma com a participação das crianças, porém faltava ganhar vida. Foi então que recorremos ao auxílio dos encarregados de educação para finalizar este projeto. O texto foi dividido em pequenos excertos e entregue aos encarregados de educação, solicitando a sua colaboração para a ilustração do mesmo.

A participação das famílias no seio educativo é um fator chave no desenvolvimento da criança. Estas não devem apenas ser informadas do que acontece diariamente, como também devem ser chamadas a colaborar nos projetos que vão sendo explorados. Importa referir que, desde o início da nossa prática, estabelecemos contacto diário com os pais através de uma rede social, onde a educadora cooperante comunicava com os pais. Quando iniciámos a Prática de Intervenção Supervisionada, passou a ser da nossa responsabilidade dar a conhecer aos pais as atividades que eram desenvolvidas diariamente. A partilha destes momentos foi uma alavanca para a nossa relação positiva com os mesmos.

Relativamente a esta atividade, os encarregados de educação foram recetivos, demonstrando-se disponíveis para colaborar. Para além de tudo, foi interessante ver como as crianças chegavam à sala com a ilustração que tinha sido realizada em conjunto com os pais, demonstrando orgulho e felicidade pela participação dos mesmos neste projeto. Para as crianças é gratificante a presença dos pais/família no seu percurso académico. O resultado final, tal como podemos observar no anexo H, não poderia ter sido melhor. O trabalho do grupo em conjunto com os encarregados de educação transmite aquilo que fomos trabalhando ao longo destes meses, o respeito pelo Outro e a aceitação e valorização das diversas culturas que se espalham pelo mundo.

2.3 - Reflexão Global da ação educativa e pedagógica desenvolvida na Creche e no Jardim-de-infância

O nosso percurso de ação educativa iniciou-se em contexto de creche no ano letivo 2015/2016, decorrendo, posteriormente, a prática em jardim-de-infância no ano letivo 2016/2017. Nestes dois contextos tivemos a oportunidade de observar, cooperar e intervir, acompanhando ao longo deste período a evolução dos respetivos grupos de crianças. Relativamente às atividades desenvolvidas nestes contextos, importa salientar que tentámos sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada grupo.

A creche é, na maioria das vezes, o primeiro contacto da criança com o meio educativo. Dada a sua faixa etária, é importante que este seja um local seguro que transmita aos mais novos confiança e liberdade, para que consigam crescer e desenvolver as suas capacidades. Nesta fase existe toda uma panóplia de cuidados a ter com as crianças, que não devem ser descurados: as rotinas, o cuidar, os afetos, as vivências e as relações que se estabelecem com os outros. É neste sentido que Post & Hohmann (2011, p.101) salientam que um ambiente educativo “bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.”

A rotina torna-se o pilar de toda a envolvente da creche, uma vez que estamos perante uma faixa etária em que as crianças necessitam do auxílio do adulto. A higiene, a alimentação e a hora da sesta são momentos importantes e que devem ser respeitados. Eichmann (2014, p.41) socorre-se das palavras de Portugal (2011), referindo que “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.” Todo este processo diário é um fator chave no desenvolvimento da autonomia da criança, encorajando-a nas suas conquistas.

Dentro da rotina é importante que nunca falte tempo para o brincar, uma vez que oferece múltiplos benefícios ao desenvolvimento do ser humano. O brincar dá oportunidade à criança de se expressar, de estabelecer relações sociais e de desenvolver o seu poder comunicativo. Brincar enriquece as suas experiências e possibilita o desenvolvimento das capacidades motora, cognitiva e social.

Ao longo da nossa prática também tivemos o cuidado de preparar momentos de brincadeira, socorrendo-nos de materiais diferentes daqueles a que as crianças estão habituadas. O exemplo disso foi o brincar sem brinquedos, onde deixámos de lado os objetos que todos os dias fazem parte das suas brincadeiras, dando-lhes a oportunidade de explorar objetos que fazem parte do nosso quotidiano como: caixas de papelão, panos, garrafas, caixas de plástico, entre muitos outros materiais. É importante o contacto com outros objetos, pois a diversidade que oferecemos às crianças será também um estímulo à sua imaginação.

Brincar com balões foi outra atividade realizada com o grupo, deixando que as crianças explorassem o espaço e até mesmo o seu próprio corpo. A expressão motora está presente em todos os momentos, uma vez que é constante a exploração e consecutiva descoberta de si mesmo. Deste modo, cabe a nós, educadores, proporcionar às crianças experiências desafiantes

que lhes possibilitem conhecer melhor o seu corpo, consciencializando-se dos seus movimentos. Ainda nesta área realizámos vários jogos para estimular a motricidade, como acertar com bolas dentro de uma caixa, encaixar peças com formas geométricas numa caixa e descer do escorrega. Neste último caso, as atividades foram realizadas ao ar livre, o que também é fundamental para o crescimento das crianças, não as devendo sujeitar apenas ao espaço da sala, optando por diversificados espaços, pois todos têm as suas potencialidades.

Ainda no que respeita à expressão corporal, proporcionámos momentos de dança ao grupo, recorrendo a diversos estilos musicais, desde a valsa, ao tango e ao rock' n' roll. Esta atividade surgiu no seguimento da leitura do livro *As Girafas Não Dançam*, de Giles Andreae e Guy Parker-Rees, onde estes géneros musicais são evidenciados. É importante que desde cedo as crianças tenham contacto com uma grande diversidade musical, para que possam desenvolver a sua sensibilidade auditiva. Para além disso, esta diversidade será também uma oportunidade de a criança se expressar através do corpo, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade. Socorrendo-nos das palavras de Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.57), "Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras)." A dança surge então como forma de expressão e como um fator chave para o desenvolvimento da criança a nível pessoal, motor e até mesmo emocional.

A música é um elemento essencial numa sala de creche, seja apenas para escutar, para dançar ou até mesmo para cantar. É importante que se cante para as crianças e que estas aprendam variadas canções. Trabalhar as letras das canções permite que as crianças desenvolvam a linguagem, aumentem o seu vocabulário, comecem a conseguir compreender o sentido das mesmas e desenvolvam a memorização e o sentido de ritmo. Desta forma, e porque as canções fazem parte do dia-a-dia das crianças, é importante que o leque seja vasto e também renovado, pois são as próprias crianças que assim o exigem. As canções dão oportunidade às crianças de explorarem as palavras e de brincarem com elas, fazendo as suas próprias recriações.

Ainda no âmbito das Expressões, as artes visuais foram constantemente trabalhadas com as crianças. Nas atividades desenvolvidas nesta área tivemos o cuidado de diversificar os materiais e técnicas utilizadas. Recorremos ao pincel, aos lápis, às mãos para pintar com tinta, ao balão, à digitinta e ao desenho no chão. É importante que disponibilizemos às crianças diversos materiais, para que os possam explorar e fazer as suas criações. Relativamente à digitinta, optámos por utilizar chocolate em pó em vez de tinta, o que fez com que muitas crianças tivessem a tentação de levar as mãos à boca, ficando deliciadas com o cheiro e o sabor. No que diz respeito ao desenho no chão, colámos no chão uma folha de papel de cenário e espalhámos várias caixas de lápis para que as crianças pudessem desenhar. Este também foi um momento diferente do habitual, dando oportunidade de desenharem deitadas no chão, em vez de estarem sentadas à mesa.

As artes visuais, assim como as outras Expressões, possibilitam que as crianças se expressem livremente, pelo que é crucial não as limitar a determinados materiais. Cabe a nós,

educadores, proporcionarmos ao grupo diversas experiências, diversificando a forma como as atividades podem ser desenvolvidas e escolhendo as que oferecem mais potencialidades, tendo em conta o interesse dos mais novos.

Por fim, mas não menos importante, as histórias também fizeram parte da nossa prática, sendo a hora do conto um momento que proporcionámos diariamente ao grupo. Fizeram parte da nossa prática livros como: *Mamã Maravilha*, de Orianne Lallemand, *As Girafas Não Dança*, de Giles Andreae e Guy Parker-Rees, *O Meu Balão Vermelho*, de Kazuaki Yamada, *Elmer*, de David McKee, entre muitos outros. Muitos deles foram escolhidos para assinalar dias festivos que foram surgindo ao longo deste período.

As histórias são um dos pilares no desenvolvimento do ser humano. Elas estimulam o seu pensamento e são um aliado na aquisição de vocabulário. Ler ou contar histórias para as crianças é abrir-lhes uma porta para a criatividade, para a imaginação, despertando ao mesmo tempo o seu sentido estético. Quanto à ilustração, esta também assume um papel importante, pois tem o poder de encantar os mais novos. Tal como Mergulhão (2008) defende, a ilustração

deve instituir-se como um precioso auxiliar na captação de sentidos implícita ou explicitamente veiculados pelo texto escrito, iluminando-o, enriquecendo-o, fazendo-o respirar e estabelecendo com ele uma inter-relação dialogal que facilite a instauração de uma atmosfera de verdadeira pregnância significativa. (p. 2)

Deste modo, devemos ter em consideração a qualidade dos livros que apresentamos às crianças, tendo em atenção a relação harmoniosa que o texto e a ilustração estabelecem. Só desta forma estaremos a despertar o prazer da criança por ouvir histórias, para que mais tarde as possa recontar e recriar.

No que diz respeito à nossa prática em jardim-de-infância, tentámos planificar atividades desafiantes para o grupo, atendendo aos seus interesses. Contudo, importa realçar que alguns dias foram dedicados a atividades alusivas ao tema do presente relatório, a fim de este ser explorado com o grupo, tal como já apresentámos anteriormente. Em relação às atividades que fomos desenvolvendo, importa referir que nos orientámos pelas áreas e domínios das OCEPE, acabando por todos eles estarem presentes na nossa prática, de forma transversal e integradora.

As histórias, tal como na creche, foram os elementos a que mais recorremos, também dado o tema do relatório. Para além dos livros apresentados anteriormente, *O Cuquedo*, de Clara Cunha e *O que é o Amor?*, de Davide Cali, também fizeram parte do leque de histórias apresentados. É desde cedo que devemos estimular o gosto das crianças pelo livro, para que aos poucos descubram o prazer pela leitura. Por este mesmo motivo, nestas idades o livro não deve ser colocado de lado, continuando a fazer parte do seu dia-a-dia, pois, tal como é referido por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.66), “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.”

O livro, tal como fomos referindo ao longo do relatório, é uma chave essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças, devido às suas múltiplas potencialidades. Porém, cabe a nós, educadores, dar-lhe o valor que merece, oferecendo aos mais novos o que de melhor

um livro pode oferecer, iniciando assim o processo de formação de futuros leitores, capazes de refletir e criticar o mundo envolvente.

Por sua vez, todas as outras áreas de conteúdo fizeram parte das atividades que fomos desenvolvendo com o grupo. No caso das Artes Visuais, a atividade em que o grupo demonstrou mais interesse, talvez por ser mais desafiante, foi a que se baseou no livro *O Cuquedo*. No seguimento da história, cada criança teve a oportunidade de fazer o seu próprio Cuquedo, realizando um pompom preto. A realização do pompom é, sem dúvida, uma atividade que permite às crianças desenvolver a motricidade fina. O resultado desta atividade foi visível no rosto de cada criança, demonstrando uma enorme felicidade em ter um Cuquedo realizado por si. Ainda dentro deste subdomínio, tentámos sempre diversificar o material, colocando-o à disposição das crianças aquando da realização da atividade. Por sua vez, a área das Expressões era utilizada todos os dias, pois as crianças podiam fazer as suas pinturas, desenhos e criações em plasticina. Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, p.49) reforçam a ideia de que “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.).”

O domínio da Matemática também fez parte do leque de atividades, proporcionando momentos de contagem oral, de reconhecimento de representações de números e de interpretação de gráficos. A Matemática faz parte do dia-a-dia, inclusive das brincadeiras das crianças, que, sem terem noção, a utilizam para resolver problemas com que se deparam. Sabemos que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74).

Mais em concreto, no caso do gráfico, este foi construído com base na história *O que é o Amor?*, de Davide Cali. Colocámos quatro corações com cores diferentes: azul, verde, cor-de-rosa e amarelo, questionando então as crianças de que cor era, para elas, o amor. A cada resposta dada ia sendo colocado um coração da cor referida pelas crianças por cima daquele que já se encontrava no gráfico. Depois de terminado, fomos colocando questões ao grupo, fazendo assim a interpretação do mesmo.

Ainda na área das Expressões, a Dança, a Música e a Educação Física também fizeram parte do leque de atividades proposto. Relativamente à Dança, uma das atividades desenvolvidas já foi apresentada anteriormente, o baile multicultural. Numa outra atividade recorreremos à dança oriental, proporcionando ao grupo um momento de contacto com outro estilo de dança, desafiando-os, depois, a realizarem alguns movimentos. O facto de este estilo não estar tão divulgado como outros fez com que as crianças demonstrassem admiração e encantamento, principalmente pela roupa e pelos elementos utilizados para dançar.

No que à Música diz respeito, podemos referir que o contexto pré-escolar também requer que as canções estejam presentes no seu quotidiano. Além das canções a que normalmente recorreremos, os instrumentos musicais são uma mais-valia para a sensibilidade auditiva e rítmica da criança. Dada a época festiva do Natal, desafiámos alguns elementos do grupo a acompanhar

com clavas a canção “Natal Africano”. Numa primeira fase realizámos uma exploração em conjunto com palmas, passando posteriormente às clavas. Uma vez que se aproximava a festa de Natal, a educadora cooperante sugeriu que aquela fosse apresentada para os pais. Desta forma, apenas as crianças mais velhas ficaram responsáveis por tocar clavas, enquanto os restantes elementos cantavam e acompanhavam com movimentos que posteriormente introduzimos. A Música, para além de todas as potencialidades já enunciadas, também desperta emoções nas crianças, dando-lhes a oportunidade de se expressar mais facilmente, utilizando o corpo.

No subdomínio da Educação Física, preparámos alguns jogos para o grupo. Durante estas sessões conseguimos perceber que ainda existiam muitas dificuldades a este nível, nomeadamente no que diz respeito ao saltar ao pé-coxinho, no rastejar por baixo de cadeiras e até mesmo no respeito pela vez do colega. Uma vez que demos conta destes acontecimentos, fomos auxiliando as crianças a ultrapassar estas dificuldades, proporcionando mais tarefas desafiantes, para que também começassem a ter consciência do seu próprio corpo. A Educação Física possibilita à criança “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 43).

Toda a nossa prática assentou nestas áreas de conteúdo, mas também na Formação Pessoal e Social e no Conhecimento do Mundo. Estas últimas acabam por estar presentes em todas as atividades, de forma transversal. Assim, cabe ao educador proporcionar às crianças experiências desafiantes que possibilitem o seu crescimento, desenvolvendo a sua autonomia e independência, construindo a sua identidade e aprendendo a partilhar o espaço e a estabelecer relações com o Outro. Neste sentido, é fundamental que a criança explore e descubra o mundo que a rodeia, para que possa refletir e criar as suas próprias ideias acerca do mesmo.

CONCLUSÃO

Conclusão

Todo o percurso traçado ao longo da nossa Prática de Observação e Cooperação e, posteriormente, da Prática de Intervenção Supervisionada, foi uma mais-valia para o desenvolvimento de uma atitude mais responsiva e consciente, adequada à prática diária do educador de infância. Toda a experiência vivenciada, tanto em Creche, como em Jardim-de-infância, foi indispensável, oferecendo-nos pilares para uma boa prática futura. Por sua vez, foi a prática em Jardim-de-infância que nos permitiu o desenvolvimento do tema escolhido e, consequentemente, a elaboração deste relatório.

Antes de iniciarmos a prática de intervenção, quer em Creche quer em Jardim-de-infância, tivemos a oportunidade de observar o ambiente educativo, facilitando assim a nossa integração no grupo. Mais em particular, esta fase de observação em contexto de Jardim-de-infância foi a chave para que conhecêssemos o espaço, a educadora cooperante e o grupo de crianças. Durante este processo conseguimos perceber as dificuldades e interesses do grupo e de cada criança. Tal como já referimos, inicialmente, este grupo não apresentava regras dentro da sala, nem interesse por desenvolver qualquer tipo de atividade, acabando por também não saber aproveitar as potencialidades de cada área da sala. Importa acrescentar que o facto de a educadora cooperante não conhecer o grupo, fez com que tivéssemos de ter uma observação mais cuidada do grupo, uma vez que não tínhamos quaisquer informações que, posteriormente, nos pudessem auxiliar na prática. Dado o momento de observação foi importante refletir sobre as características do grupo, tendo em consideração as suas necessidades e interesses, adequando o planeamento das atividades.

A fase de observação não permitiu apenas conhecer o interesse e necessidades que o grupo apresentava, como também desenvolver laços afetivos. A criança procura no adulto um porto de abrigo, que lhe oferece carinho, segurança e bem-estar, pelo que estes são aspetos fulcrais para estabelecer uma boa relação entre a criança e o educador. Sentindo-se bem e protegida, a criança conseguirá mais facilmente relacionar-se com os outros, ao mesmo tempo que se começa a descobrir a si própria, construindo a sua identidade.

Após conhecer o grupo, o tema da interculturalidade que aqui apresentamos não nos pareceu ser o mais indicado para explorar com o mesmo, uma vez que o seu interesse dentro da sala de atividades se prendia apenas nas áreas. Numa fase inicial, sentimos que o tema poderia não ter o interesse desejado para o grupo, tendo algum receio de que este não colaborasse e se envolvesse no mesmo. Contudo, e porque o dia-a-dia de um educador de infância só faz sentido se for desafiante, optámos por dar continuidade à exploração do tema.

A literatura infantil surgiu então como a principal ferramenta para conseguirmos chegar até ao grupo, uma vez que a hora do conto era, inicialmente, das poucas coisas que os acalmava e os mantinha interessados. Assim, a exploração da questão intercultural através da literatura infantil tornou-se cada vez mais relevante, até, no final, percebermos que foi uma ligação que funcionou bastante bem.

Porém, importa também realçar que, apesar do tema deste relatório se basear na literatura infantil, tivemos o cuidado de não nos centrarmos apenas e só no livro, recorrendo a fantoches para contar as histórias. Por outro lado, as atividades planeadas não se centraram sempre nas histórias dos livros, tentando também dar resposta às OCEPE. São exemplos as atividades intituladas de Viajar pelo Mundo e Baile Multicultural.

No caso da primeira, Viajar pelo Mundo, o grande objetivo foi que as crianças percebessem que existem diversas culturas e que cada uma delas tem as suas características. Sabemos que existe uma diversidade infinita de culturas, por isso, optámos por centrar-nos apenas nos cinco continentes. Neste sentido, foram elaboradas cinco histórias onde evidenciámos as suas respetivas características culturais, de modo geral. Para além do livro de histórias, a criança deve ter contacto com diferentes tipos de texto, para que tenha consciência da importância que o código escrito assume no dia-a-dia. Por sua vez, a diversidade apresentada às crianças faz com que estas comecem a compreender que a organização, estrutura e apresentação varia consoante cada tipo de texto.

Relativamente à segunda, o Baile Multicultural, ainda que nem o livro nem qualquer tipo de texto tenha estado presente, a diversidade musical falou por si. É fundamental que a criança tenha conhecimento de diferentes estilos musicais, alargando não só a sua cultura musical, como também o seu gosto e sensibilidade pela mesma. Estando em contacto com uma panóplia de músicas características de determinada cultura, é inevitável o acompanhamento corporal. Desta forma, para além de sensibilizar o ouvido para diferentes composições musicais, a expressão corporal também deve ser explorada, desenvolvendo o sentido de ritmo.

Quanto ao conjunto de atividades apresentado, tivemos o cuidado de começar com histórias em que as personagens fossem animais, seguindo depois para o ser humano. Os animais são seres com quem as crianças desenvolvem fortes laços afetivos e de proteção, optando assim por sensibilizá-las neste campo e perceber quais as suas conceções acerca do Outro. Na verdade, a mensagem de respeito, aceitação e valorização pelo Outro foi facilmente interpretada, não se verificando quaisquer mudanças de reação entre umas histórias e outras. Tal como foi referido anteriormente, apenas uma criança não se demonstrou receptiva à diferença, particularmente, ao tom de pele escuro. Contudo, importa sublinhar que esta criança nunca se negou a participar em qualquer atividade proposta, nem demonstrou desinteresse. Aliás, o grupo, no geral, mostrou-se sempre interessado pelo tema, participando e partilhando experiências e as suas ideias. O facto de o grupo estar envolvido e com vontade de conhecer mais do mundo que nos circunda desafiou-nos a organizar atividades que lhes proporcionassem novos conhecimentos.

Sabemos que este é um tema bastante vasto e que poderia ser explorado de diversas formas; contudo, consideramos que, embora tenha sido explorado em pouco tempo, conseguimos perceber que existe, da parte das crianças, vontade em conhecer a diversidade cultural e que esta é valorizada pelos mais novos. O certo é que este é um trabalho que também parte do seio familiar, uma vez que é nele que a criança cresce, acabando por, muitas vezes, as suas atitudes e pensamentos serem reflexo do mesmo.

O resultado de todo este caminho que percorremos encontra-se na última atividade em que desafiámos as crianças a produzir a sua própria narrativa. Nela podemos verificar que a história de *Os Meninos de Todas as Cores* e a atividade Viajar pelo Mundo foram os pilares para a sua construção, conseguindo identificar particularidades tanto de uma como de outra. Uma vez que é importante que a família esteja presente no percurso educativo das crianças, solicitámos a sua ajuda na ilustração da história realizada na sala de atividades. Sem dúvida que o resultado não poderia ter sido melhor.

A interculturalidade está cada vez mais presente na nossa sociedade e a prova disso é que nos cruzamos constantemente com pessoas que aparentam pertencer a outras culturas. Por sua vez, a presença desta diversidade também é visível no jardim-de-infância, o que faz com que seja um tema importante para se explorar em conjunto com as crianças. Cruzando esta realidade com as respostas obtidas nos questionários entregues às educadoras de infância, verificamos que este é ainda um tema pouco explorado. Dado que somos uma sociedade constituída por cidadãos de diversas culturas, é importante que desde cedo se transmitam atitudes de respeito e valorização do Outro, desafiando os mais novos a conhecer o mundo que os rodeia, não se restringindo apenas à cultura a que pertencem. Só assim estaremos a preparar futuros cidadãos críticos face à sua cultura, conseguindo compreender as outras e valorizar o que cada uma tem de melhor.

Por fim, podemos dizer que esta foi, sem dúvida, uma experiência marcante e bastante desafiante. A exploração deste tema permitiu-nos compreender que ainda há uma longa batalha pela frente e, cabe a nós, educadores, atenuar atitudes negativas com que muitas vezes nos deparamos face ao Outro.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Obtido em 25 de julho de 2017, de https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf
- Balça, A. (2008). *Literatura Infantil Portuguesa - de temas emergentes a temas consolidados. E-F@BULAÇÕES*. Obtido em 11 de novembro de 2017, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, C. (2013). *O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas: Caminhos em prol da qualidade educativa em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1ºCiclo do Ensino Básico*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Obtido em 11 de setembro de 2017, de <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2205>
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). O Conceito de Educação Intercultural: Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*. Obtido em 26 de outubro de 2017, de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84142&pi_pub_r1_id=
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (Dezembro de 2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII, nº2*, pp. 355-377. Obtido em 8 de junho de 2017, de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Damázio, E. (julho/dezembro de 2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, pp. 63-86. Obtido em 10 de novembro de 2017, de <https://pt.scribd.com/document/80726407/Eloise-Damazio>
- Eichmann, L. (2014). *As Rotinas na Creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Obtido em 13 de maio de 2017, de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORT%C3%A2NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%A7A_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf
- Filho, J. (2009). Concepção de Infância e Literatura Infantil. *Linha D'Água*, pp. 129-135. Obtido em 6 de novembro de 2017
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D. (1996). *O Modelo Curricular para a Educação de Infância - O Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação*. In: Formosinho, J. (1996). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, M. (2012). *Da Literatura para a Infância à Educação Intercultural: construindo pontes*. Bragança: Escola Superior de Educação. Obtido em 8 de maio de 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7953/1/Maria%20Helena%20Rodrigues%20Magalh%C3%A3es.pdf>
- Marafigo, E. (2012). *A Importância da Literatura Infantil na Formação de uma Sociedade de Leitores*. São Joaquim: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Obtido em 8 de maio de 2017, de <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>
- Marchão, A. (2012). O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância. *Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*. Portalegre: Escola Superior de Educação. Obtido em 16 de setembro de 2017, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2540/1/O%20lugar%20do%20livro%20nos%20modelos%20curriculares%20para%20a%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Marques, J. & Borges, M. (2012). EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL NO JARDIM-DE-INFÂNCIA: Os livros infantis e as suas imagens de alteridade. *Educação, Sociedade e Culturas*, pp. 81-102. Obtido em 8 de maio de 2017, de <http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4270/4/hdl4270.pdf>
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (2013). A Importância da Contação de História como Prática Educativa na Educação Infantil. *Pedagogia em Ação*. Obtido em 11 de novembro de 2017, de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, T. (2015). Literatura Infantil na Educação Pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17, nº35 (set/dezembro), pp. 140-150. Obtido em 5 de novembro de 2017, de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1622>
- Mergulhão, T. (2-4 de fevereiro de 2008). Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de Bernardo Faz Birra e de Quando a Mãe Grita... Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morgado, M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe*, pp. 1-21. Obtido em 4 de março de 2017, de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/6/4>
- Morgado, M. (julho de 2010). Literatura Infantil e Interculturalidade: "Preparar os Leitores para a Vida". *Educareducere*, pp. 17-35.
- Morgado, M., & Pires, M. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil*. Lisboa: Edições colibri.

- Nallin, C. (2005). *O Papel dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Obtido em 30 de abril de 2017, de <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=15526>
- Nascimento, Z. (2006). *A Importância da Literatura no Desenvolvimento Infantil*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Obtido em 7 de novembro de 2017, de <https://pt.scribd.com/document/350865956/NASCIMENTO-Zilda-Helena-Vieira-A-Impotancia-da-Literatura-no-Desenvolvimento-Infantil-pdf>
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. H. (2011). *Educação de Bebês em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, I. (maio de 2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142. Obtido em 30 de junho de 2017, de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/lectura-5.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- UNESCO. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Obtido em 10 de janeiro de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veloso, R. (2005). Não-Receita para Escolher um Bom Livro. Obtido em 10 de novembro de 2017, de http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_ao_receita_livro_a.pdf

Legislação Referenciada:

Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro: Quadro Geral do Sistema Educativo;

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor dos Ensinos Básicos e Secundário;

Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto – Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches;

Tratado de Maastricht (Tratado da União Europeia) – assinado a 7 de fevereiro de 1992, em Maastricht. Consultado em https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_pt.pdf

ANEXOS

ANEXO A

FICHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

(Adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009⁴)

Nome do Jardim de Infância/Creche.....

Nome da Instituição/Agrupamento.....

Morada.....

Código Postal Telefone.....

E-mail.....

Coordenador(a) do Estabelecimento.....

Data.....

1.Qual o tipo de estabelecimento?

a) PÚBLICO

A1 () Ministério da Educação

A2 () Ministério do Trabalho e da Solid. Social

A3 () Outros

b) PRIVADO (com ou sem fins lucrativos)

B1 () IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

B2 () Particular e Cooperativo

B3 () Outros.....

2.Em que tipo de instalações funciona?

a) () Construção de raiz

b) () Edifício adaptado

c) () Edifício integrado em escola do 1º ciclo

d) () E.B.I. (Escola Básica Integrada)

e) Outros:

3. São os únicos locatários?

a) () Sim b) () Não

c) Se não são, diga quem são os outros.

⁴ Bertram, T. & Bertram, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação.

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

- a) [] 3 anos b) [] 4 ano c) [] 5 anos d) [] 6 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? _____

6. Quantas crianças existem em lista de espera? _____

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar? _____

8. Quantas salas de atividades existem no estabelecimento? _____

9. Qual a lotação máxima de cada sala? _____

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

() Grupos heterogéneos

() Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ____:____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das ____ horas às ____ horas;

Tarde das ____ horas às ____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das ____ horas às ____ horas;

Tarde das ____ horas às ____ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento.

13. Horários das pessoas que trabalham no jardim de infância:

Nomes	Categoria	Hora de entrada	Hora de saída	Hora de almoço	Observações

14. Qual o rácio adulto/criança no jardim de infância? (determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas: educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

15. Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

- a) () Nula () Pontual () Frequente
- b) () Festas () Reuniões () Atividades e/ou projetos

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo: _____

16. Existe pessoal de apoio?

SIM

NÃO

a) educador de apoio?

()

()

b) outros técnicos?

()

()

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)? _____

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano.
(incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (**refira a média mensal**) _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias () montantes _____

b) Projetos () montantes _____

c) Outros () montantes _____

COMUNIDADE LOCAL

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) () Área urbana

b) () Área suburbana

c) () Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

() SIM () NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças? [%]

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

d) Por quem são apoiadas?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? [%]

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças pertencentes a minorias étnicas?

ANEXO B

FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

(Adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009⁵)

Nome do Estabelecimento.....

Nome da Instituição

Morada

Código Postal Telefone.....

E-mail

Coordenador(a) do Estabelecimento

Data

NOME DA CRIANÇA	COM QUEM VIVE A CRIANÇA	PROFISSÃO DO PAI/MÃE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE		
			Empresário Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem

⁵ Bertram, T. & Bertram, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO C

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES

(Adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009⁶)

Sala: _____

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m2

2. Áreas em que está organizada e designação.

3.
 - a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias .

 - b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

⁶ Bertram, T. & Bertram, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação.

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- ☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança
- ☐ Vestiários
- ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas
- ☐ Placares/Expositores

5.

a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

Descreva as seguintes instalações:

b) sanitários para crianças

c) lavanderia

d) dormitório(s)

e) cozinha

f) sala para movimento/ginásio

g) refeitório

h) sala de educadores e casa de banho para adultos

i) sala destinada aos pais (e à comunidade)

j) secretaria

k) sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

l) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso direto a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim

☐ Não

a. Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

b. Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m2?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe:

- ☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)
- ☐ Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- ☐ Caixa de areia
- ☐ Tanque de água
- ☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- ☐ Arrecadação exterior
- ☐ Jardim e/ou horta
- ☐ Animais domésticos
- ☐ Outros? Quais? _____

6. Considera os materiais suficientes?

- ☐ Sim
- ☐ Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- ☐ Novo
- ☐ Velho
- ☐ Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

☐ Sim

☐ Não

Observações: _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

ANEXO D

QUESTIONÁRIO ENTREGUE ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências
Sociais de Portalegre



Questionário aos (às) Educadores (as)

O presente questionário tem como finalidade recolher dados para a realização do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, que se intitula “Literatura Infantil e Práticas para a Promoção da Educação Intercultural na Educação Pré-Escolar”. Deste modo, pretendo analisar qual a importância que é dada à Literatura Infantil no contexto da Educação Pré-Escolar, principalmente no que diz respeito ao tema da Interculturalidade.

Assim, solicito a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário, uma vez que será fundamental no desenvolvimento da investigação que pretendo fazer acerca da temática referida acima. Devo ainda referir que o questionário é anónimo, pelo que as suas respostas serão confidenciais.

Sexo

Feminino ☐

Masculino ☐

Habilitações Académicas

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Outro ☐

Área: _____

Qual? _____

Tempo de Serviço

Menos de 5 anos ☐

De 5 a 10 anos ☐

De 10 a 15 anos ☐

De 16 a 20 anos ☐

De 21 a 25 anos ☐

Mais de 26 anos ☐

1. De acordo com a sua prática, assinale o grau de importância que atribui às seguintes áreas/domínios que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* contemplam. Considere uma escala de 1 (pouco importante) e 5 (muito importante):

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS	1	2	3	4	5
Área da Formação Pessoal e Social					
Área do Conhecimento do Mundo					
Área da Expressão e Comunicação					
• Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical					
• Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita					
• Domínio da Matemática					

2. Como educadora, e tendo em conta a sua experiência profissional, qual a área de conteúdo/domínio que gosta mais de trabalhar com o grupo de crianças? Porquê?

3. Centrando-nos agora na área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, qual a importância que atribui à literatura infantil?

Nenhuma ☐ Pouca ☐ Alguma ☐ Bastante ☐

4. Com que frequência proporciona momentos de leitura?

Várias vezes durante a semana ☐ 1 ou 2 vezes por semana ☐
 Raramente ☐ Nunca ☐

5. Assinale qual ou quais o(s) critério(s) que utiliza para a seleção dos livros que explora com as crianças:

Estético	
Literário	
Estético – Literário	
De autores conhecidos	
Por temas	
Aconselhados por outrem	
Outro: <hr/> <hr/>	

6. Enumere os seguintes temas de 1 a 20 consoante a importância que lhes atribui na hora de escolher livros. Tenha em conta que 1 é o mais importante e 20 o menos.

As Emoções	
Os Sentidos	
O Ambiente	
A Interculturalidade	
A Igualdade de Género	
A Cidadania	
As Estações	
As Épocas Festivas	
A Higiene	
A Morte	
A Alimentação	

Os Meios de Transporte	
Os Animais	
A Família	
Os Valores	
As Formas Geométricas	
A Amizade	
O Amor	
O Conhecimento do Corpo Humano	
A Sexualidade	

6.1. De acordo com a sua experiência profissional, assinale o tema, ou os temas, que desperta(m) mais atenção e curiosidade nas crianças:

As Emoções	
Os Sentidos	
O Ambiente	
A Interculturalidade	
A Igualdade de Género	
A Cidadania	
As Estações	
As Épocas Festivas	
A Higiene	
A Morte	
A Alimentação	

Os Meios de Transporte	
Os Animais	
A Família	
Os Valores	
As Formas Geométricas	
A Amizade	
O Amor	
O Conhecimento do Corpo Humano	
A Sexualidade	

Outros	
---------------	--

7. Costuma fazer a exploração dos livros que lê às crianças?

Sim ☐

Não ☐

7.1. Se respondeu **afirmativamente** à questão anterior, refira o que costuma explorar nos livros que lê às crianças:

Exploração da Capa ☐

Exploração do Título ☐

Exploração das Imagens ☐

Exploração do conteúdo da história através do questionamento ☐

8. Na tabela seguinte, assinale **sim** ou **não**, tendo em conta a organização e a dinamização da área dos livros na sua sala de atividades:

	Sim	Não
As crianças têm acesso a livros.		
Os livros encontram-se em bom estado.		
A área dos livros está bem organizada?		
As crianças costumam interessar-se pela área dos livros?		
A área dos livros é bem dinamizada?		

9. Alguma vez recorreu a livros que abordem as questões da interculturalidade?

Sim ☐

Não ☐

9.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, refira alguns exemplos de livros a que recorreu para explorar esta temática com as crianças.

9.2. Depois de ter partilhado essas histórias com o grupo, qual a reação das crianças (comentários, interesse manifestado pela temática)?

9.3. Ainda neste seguimento, como optou por explorar este tema juntamente com as crianças?

10. Sentiu dificuldade em falar sobre o tema da interculturalidade?

Muita ☐

Alguma ☐

Pouca ☐

Nenhuma ☐

11. Acredita que é possível recorrer à Literatura Infantil no sentido da sensibilização das crianças para determinadas situações com que nos deparamos no dia a dia, como é o caso da interculturalidade? Porquê?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO E

INQUÉRITO ENTREGUE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
de Portalegre



Exmo (s) Encarregado (s) de Educação

Encontro-me a realizar uma investigação para ser analisada e desenvolvida no Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, que se intitula “Literatura Infantil e Práticas para a Promoção da Educação Intercultural na Educação Pré-Escolar”. Desta forma, pretendo analisar qual a importância que é dada à Literatura Infantil no seio familiar, principalmente no que concerne ao tema da Interculturalidade.

Assim, para que consiga recolher dados acerca do tema acima referido, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, pois a sua ajuda será fundamental para o desenvolvimento do Relatório Final. Será ainda de salientar que o questionário é anónimo, pelo que as suas respostas serão totalmente confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua compreensão e disponibilidade.

Pretendo colaborar no preenchimento do presente questionário:

Sim ☐

Não ☐

Sexo

Feminino ☐

Masculino ☐

Habilitações Académicas

Não sabe ler nem escrever ☐

4ºano de escolaridade ☐

6ºano de escolaridade ☐

9ºano de escolaridade ☐

12º ano de escolaridade ☐

Ensino Superior (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento) ☐

1. Costuma brincar com o seu educando?

Sim ☐

Não ☐

1.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, indique quanto tempo o costuma fazer por dia:

Menos de 1 hora ☐

1 hora ☐

2 horas ☐

3 horas ☐

Mais de 3 horas ☐

2. Considera que brincar é importante para o crescimento da criança?

Sim ☐

Não ☐

Caso tenha assinalado sim, justifique a sua opinião em poucas palavras.

3. Ainda relativamente ao brincar, assinale as **três** atividades que mais gosta de realizar com o seu educando:

Ler histórias	
Fazer construções utilizando legos	
Jogos de encaixe (ex: puzzles)	
Ir ao parque ou passear	
Jogar no computador, telemóvel ou tablet	
Brincar ao faz de conta	
Pintar e desenhar	
Deixar as crianças ajudar nas tarefas domésticas	

4. Com que frequência lê para o seu educando?

Nunca ☐ Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Raramente ☐

5. Costuma oferecer livros ao seu educando?

Sim ☐ Não ☐

- 5.1. Mencione três livros que lhe tenha oferecido.

6. Quando compra livros, que aspetos tem em consideração?

Ilustrações	
Título	
Autores	
Editoras	
Tema	
Nenhum	

7. Considera importante ler/contar histórias às crianças?

Sim ☐

Não ☐

Porquê? _____

8. Como sabemos, a nossa sociedade é cada vez mais intercultural, cruzando-nos diariamente com pessoas de outras culturas. No que diz respeito a este tema, já alguma vez comprou algum livro que o abordasse?

Sim ☐

Não ☐

8.1. Se **sim**, qual? _____

9. Considera a literatura infantil um bom recurso para a exploração do tema da interculturalidade?

Sim ☐

Não ☐

Porquê? _____

ANEXO F

HISTÓRIAS DA ATIVIDADE: VIAJAR PELO MUNDO

Olá, o meu nome é Raoni, que significa “grande guerreiro”, e sou um menino índio.

Vivo numa aldeia composta por várias malocas, onde habitam várias famílias. Malocas é o nome que damos às nossas casas. Nós vivemos da caça, da pesca e dos vegetais que recolhemos da natureza. Somos nós que construímos os nossos próprios acessórios, como por exemplo os arcos e os enfeites de plumas que usamos.

Em relação ao nosso vestuário, este está relacionado com a temperatura, pois como vivemos num sítio tropical não é preciso vestirmos muita roupa.

Sabem o que mais gosto de fazer? É ajudar o meu pai a fazer peças em barro. Fazemos potes, instrumentos musicais e objetos decorativos. É tão divertido quando ele me deixa pintá-los.

Sabiam que as palavras pipoca e canoa tiveram origem na minha cultura?



Chamo-me Sofia e vivo na Europa, mais precisamente em Portugal.

A Europa é um dos continentes com mais culturas que podemos conhecer, e é tão bom poder conviver com todas elas.

O nosso vestuário, como vocês sabem, também depende do clima. Se estiver frio temos de nos agasalhar bem, e quando faz calor usamos roupas mais frescas.

Não poderia deixar de vos falar na gastronomia toda ela deliciosa e muito variada, desde a francesinha portuguesa, à paella que é espanhola, entre tantos outros sabores ... mas o que eu mais gosto é de pizza. Sabem que a sua origem é italiana?

A Europa também tem lugares maravilhosos que vale a pena conhecer, como por exemplo a Torre Eiffel em França.



Olá, o meu nome é Zaki, e sou um menino africano. A minha casa é muito colorida, porque pertença a um grupo africano que gosta de decorar assim as suas casas.

Tal como as nossas casas, as nossas roupas também têm várias cores, e são diferentes de grupo para grupo. Por exemplo, se vivemos num sítio quente, as cores que usamos são fortes. E existem grupos que usam pinturas corporais.

Mas há muito mais a conhecer sobre a nossa cultura. Sabem o que é que eu gosto muito? É de ajudar a fazer as máscaras africanas. Normalmente são feitas em madeira e depois pintadas, e só são utilizadas em ocasiões especiais.

Para terminar, também vos posso dizer que gostamos muito de dançar, já ouviram falar na capoeira ou na kizomba? Pois é, são ritmos africanos.



Olá, eu sou a Li, sou uma menina chinesa.

Aqui a língua que falamos chama-se mandarim, e a nossa forma de escrever é diferente da vossa, pois utilizamos símbolos em vez de letras. Cada símbolo tem um significado.

No que diz respeito às nossas habitações, estas também são diferentes e chamam-se pagodas. Se repararem bem parecem casas umas em cima das outras.

Mas se querem mesmo saber, aquilo que mais aprecio é a nossa deliciosa comida. Comemos arroz e peixe, mas também carne e muitos legumes. E como vocês sabem, não utilizamos talheres, mas sim pauzinhos. É tão divertido comer com eles!

Há muito mais para conhecer sobre a nossa cultura: Já ouviram falar da dança do dragão? Esta é dançada para celebrar o Ano Novo Chinês, e os dragões são sempre muito compridos, pois dizem que quanto maior for, mais sorte nos irá trazer. E, por fim, sabiam que a maior muralha do mundo pertence à China?



O meu nome é Olivia, e vivo na Oceânia.

Começo por vos dizer que gosto muito de ir à praia com os meus pais, e levamos sempre o nosso bumerangue. Sabem o que é um bumerangue? É um objeto que quando é lançado volta às nossas mãos. É muito divertido brincar com ele.

Aqui também existem coisas diferentes e que vocês não conhecem. Já ouviram falar do quandong? É uma fruta que pode ser comida ao natural, como também podemos fazer geleia com ela.

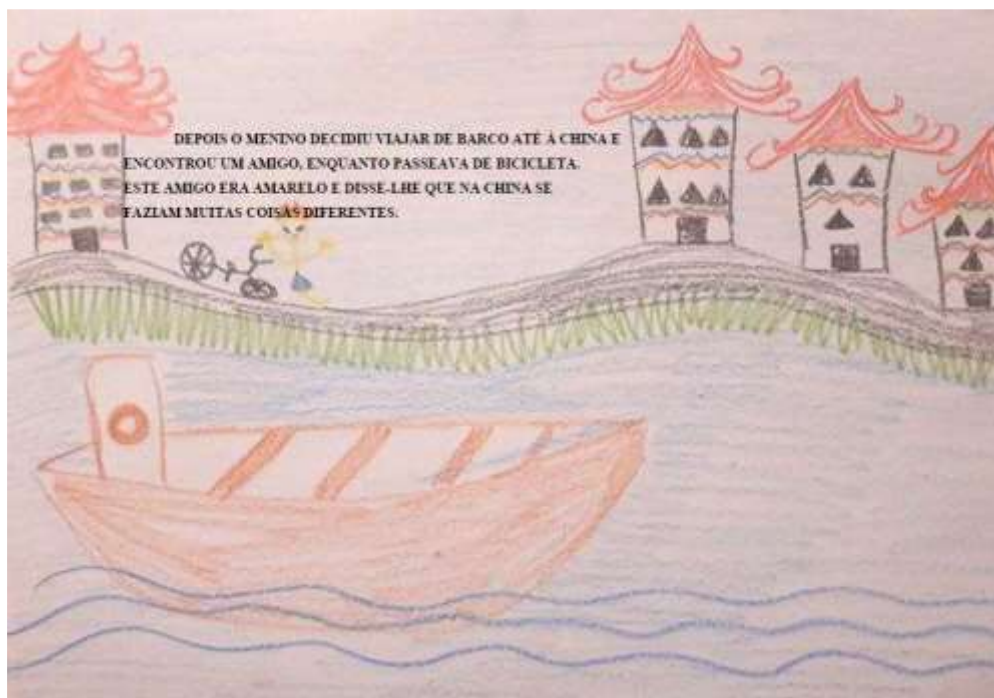
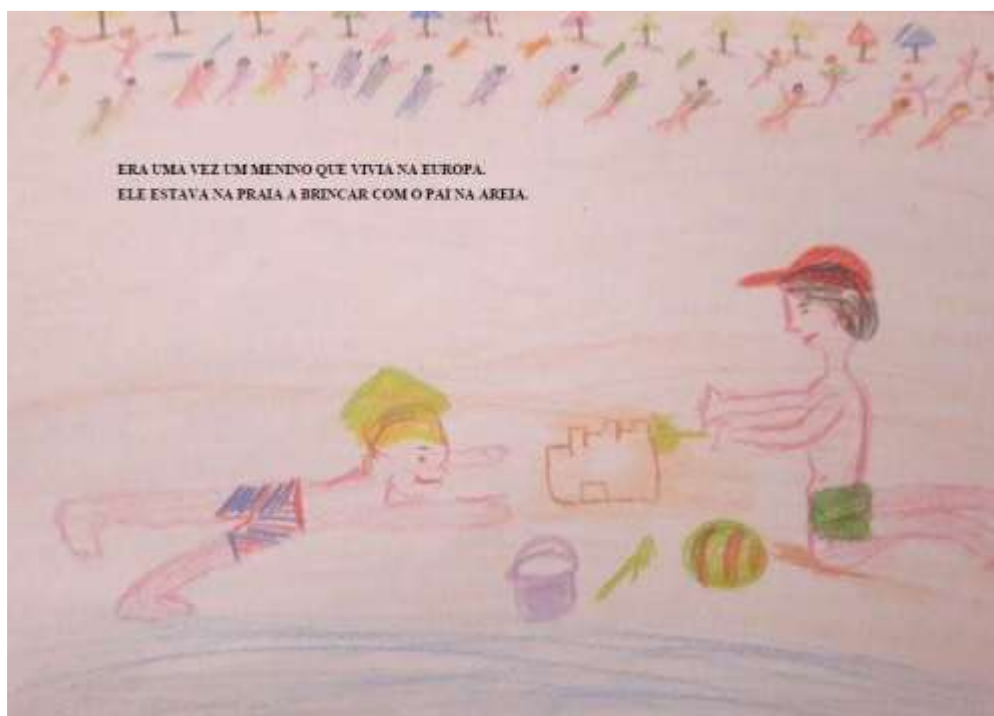
Já conheciam a Ópera de Sidney? É um dos edifícios de espetáculo mais marcantes do mundo.

Antes de me ir embora vou-vos lançar um desafio. Conseguem adivinhar que animal vive neste continente? Posso vos dar uma pista, ele desloca-se aos pulos, já sabem qual é?

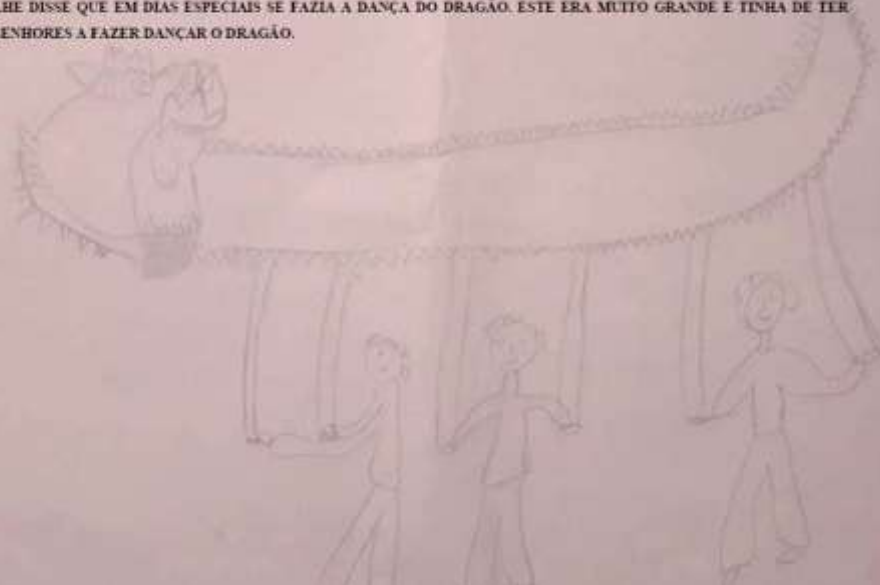


ANEXO H

HISTÓRIA: A VIAGEM DO MENINO BRANCO



O MENINO CONTOU-LHE QUE GOSTAVA DE COMER ARROZ COM PAUZINHOS DE MADEIRA. DEPOIS, TAMBÉM LHE DISSE QUE EM DIAS ESPECIAIS SE FAZIA A DANÇA DO DRAGÃO. ESTE ERA MUITO GRANDE E TINHA DE TER SENHORES A FAZER DANÇAR O DRAGÃO.



O MENINO EUROPEU VOLTOU A VIAJAR. DESTA VEZ, FOI ATÉ À AMÉRICA E ENCONTROU UM MENINO VERMELHO. O MENINO ERA SIMPÁTICO E ELE DISSE AO MENINO EUROPEU:

- NÓS TEMOS POUCA ROUPA, PORQUE ONDE VIVEMOS FAZ MUITO CALOR. GOSTAS DAS MINHAS PLUMAS? SÃO FEITAS DE PENAS COLORIDAS.

O MENINO VERMELHO CONVIDOU O MENINO EUROPEU PARA LHE MOSTRAR A SUA TERRA. ELE LEVOU-O A VER AS SUAS CASAS. ERAM FEITAS DE PALHA. O MENINO EUROPEU GOSTOU MUITO DA VISITA E DISSE:

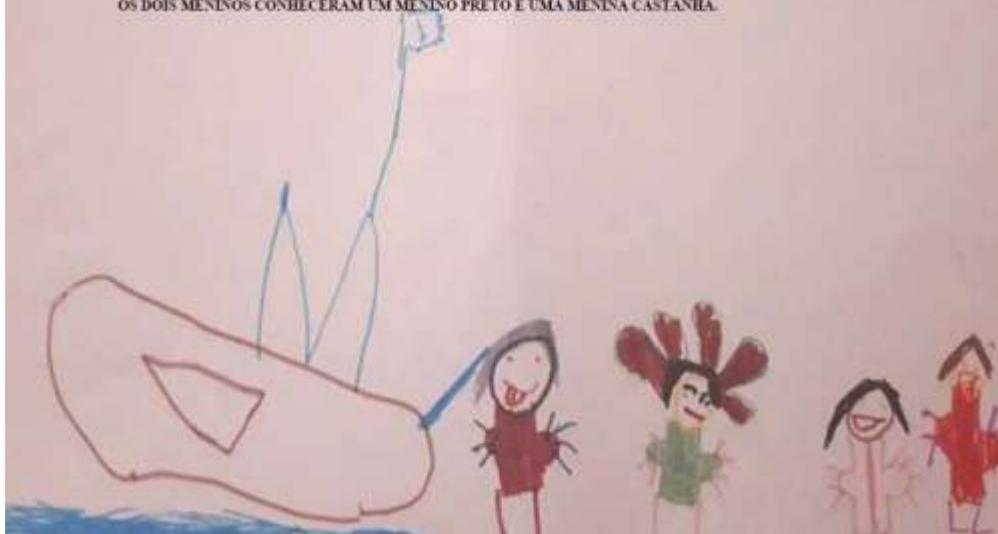
- MUITO OBRIGADO POR ME TERES MOSTRADO A TUA CASA. E O QUE É QUE TU GOSTAS DE FAZER?

O MENINO DISSE:

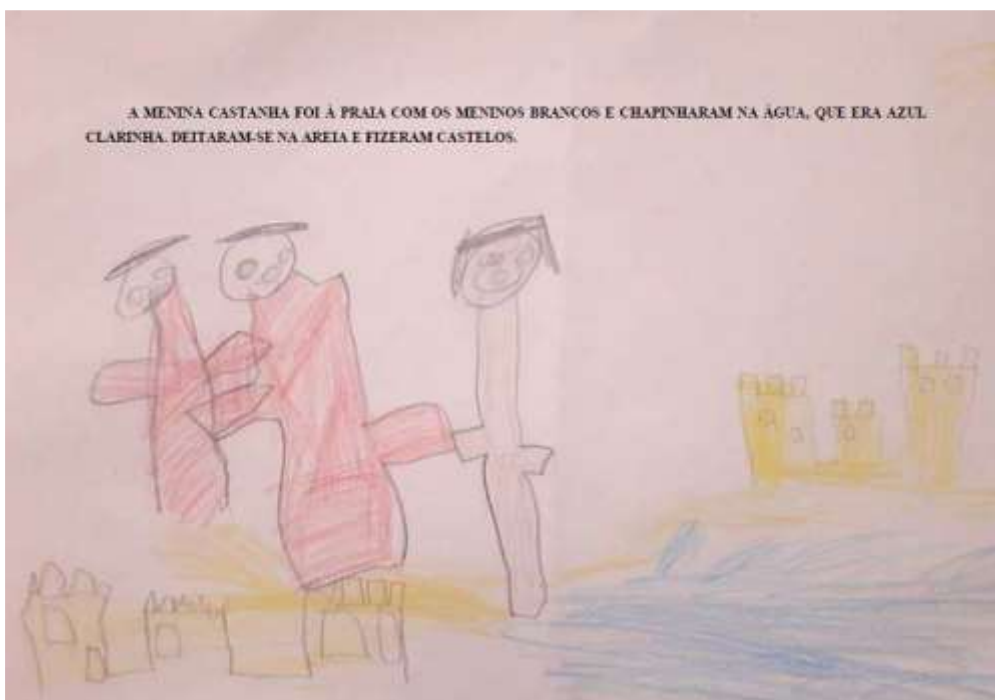
- EU GOSTO DE IR À CAÇA COM A MINHA MÃE E O MEU PAL E TAMBÉM GOSTO DE FAZER BARRO. GOSTO BASTANTE DAS CORES QUE USAMOS, SÃO CORES ESCURAS: CASTANHO ESCURO, PRETO E CINZENTO.



O MENINO EUROPEU DESPEDIU-SE DO AMIGO. TINHA CONHECIDO UM NOVO AMIGO QUE ERA ÍNDIO.
O MENINO EUROPEU VOLTOU A VIAJAR DE BARCO E ENCONTROU UM MENINO BRANCO. E O MENINO EUROPEU,
QUE TAMBÉM ERA BRANCO, CONVIDOU-O PARA ANDAR DE BARCO E VIAJAR COM ELE.
OS DOIS MENINOS CONHECERAM UM MENINO PRETO E UMA MENINA CASTANHA.



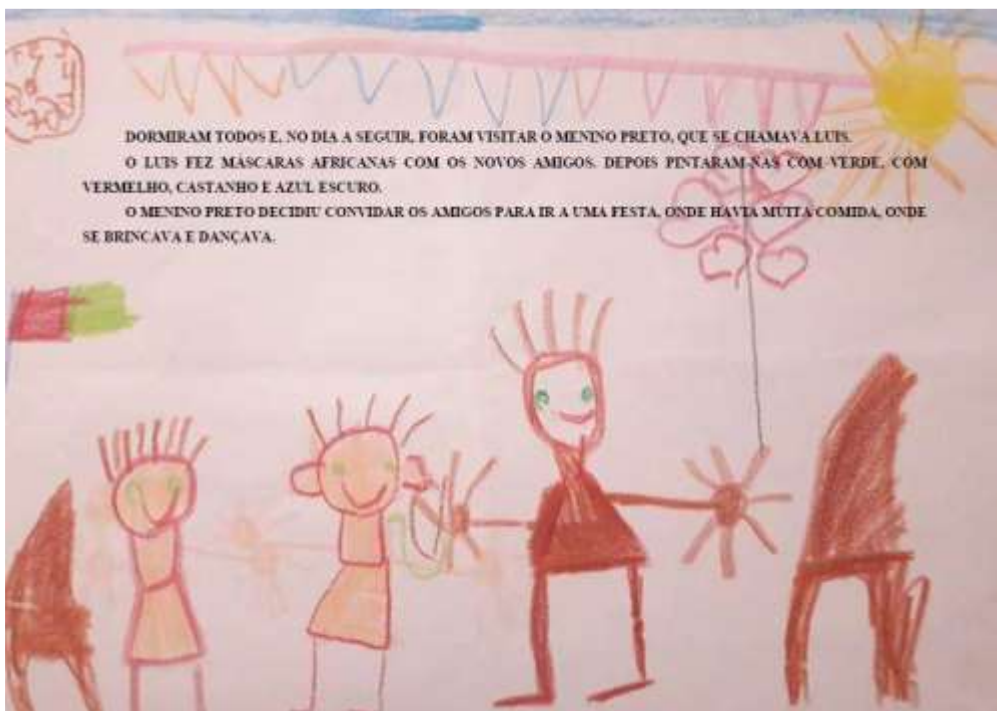
A MENINA CASTANHA FOI À PRAIA COM OS MENINOS BRANCOS E CHAPINHARAM NA ÁGUA, QUE ERA AZUL.
CLARINHA DEITARAM-SE NA AREIA E FIZERAM CASTELOS.



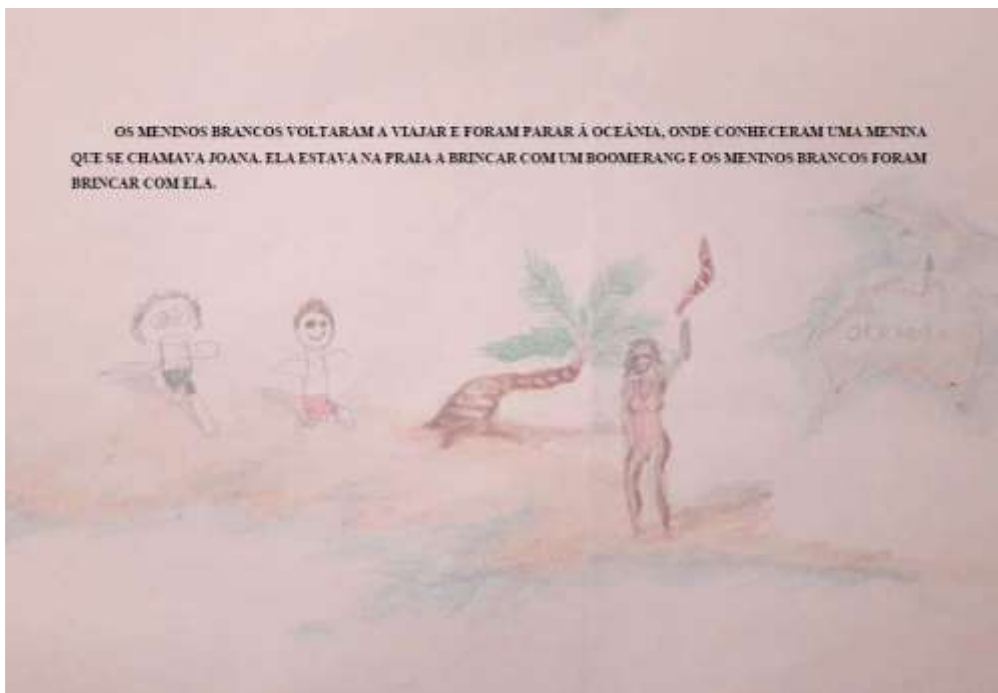
DEPOIS FICOU DE NOITE E OS PAIS FORAM
BUSCÁ-LOS. OS MENINOS BRANCOS DORMIRAM NA
CASA DA MENINA CASTANHA. A SUA CASA ERA BONITA,
PORQUE ESTAVA PINTADA COM MUITAS CORES.



DORMIRAM TODOS E, NO DIA A SEGUIR, FORAM VISITAR O MENINO PRETO, QUE SE CHAMAVA LUIS.
O LUIS FEZ MÁSCARAS AFRICANAS COM OS NOVOS AMIGOS. DEPOIS PINTARAM NAS COM VERDE, COM
VERMELHO, CASTANHO E AZUL ESCURO.
O MENINO PRETO DECIDIU CONVIDAR OS AMIGOS PARA IR A UMA FESTA, ONDE HAVIA MUITA COMIDA, ONDE
SE BRINCAVA E DANÇAVA.



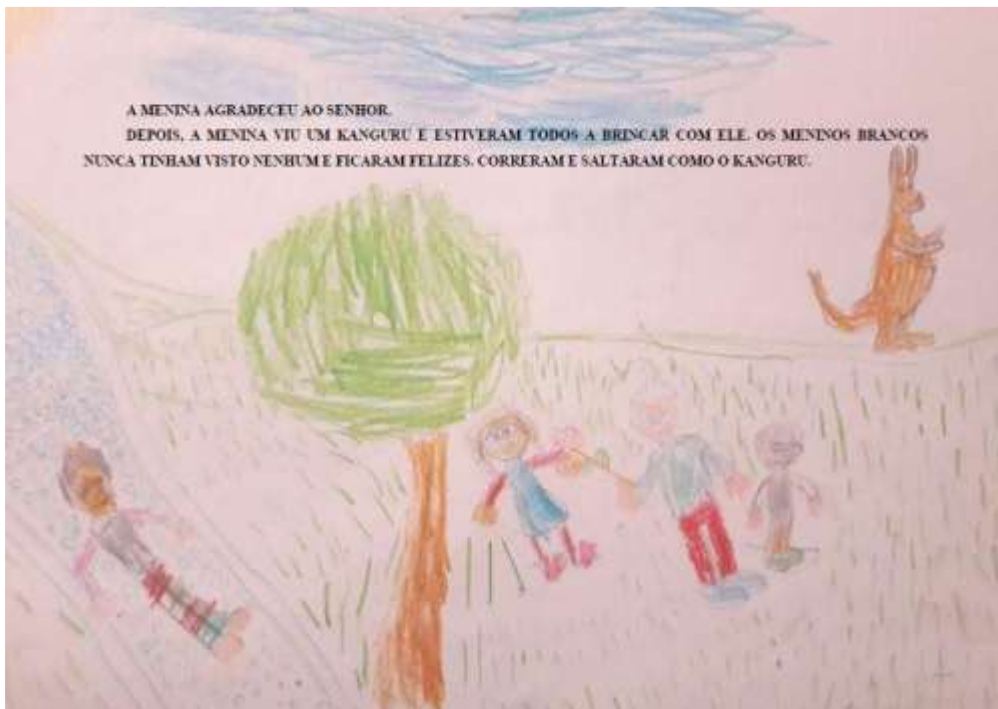
OS MENINOS BRANCOS VOLTARAM A VIAJAR E FORAM PARAR À OCEÂNIA, ONDE CONHECERAM UMA MENINA QUE SE CHAMAVA JOANA. ELA ESTAVA NA PRAIA A BRINCAR COM UM BOOMERANG E OS MENINOS BRANCOS FORAM BRINCAR COM ELA.



DEPOIS ATIROU O BOOMERANG E PERDEU-SE. DECIDIRAM PEDIR AJUDA PARA O IR PROCURAR. PEDIRAM AJUDA A UM SENHOR. CORRERAM, CORRERAM PELA PRAIA E CHEGARAM A UMA ÁRVORE. O SENHOR VIU O BOOMERANG E DISSE À MENINA: - SOBE PARA O MEU COLO PARA O CONSEGUIRES APANHAR.



A MENINA AGRADECEU AO SENHOR.
DEPOIS, A MENINA VIU UM KANGURU E ESTIVERAM TODOS A BRINCAR COM ELE. OS MENINOS BRANCOS
NUNCA TINHAM VISTO NENHUM E FICARAM FELIZES. CORRERAM E SALTARAM COMO O KANGURU.



A CERTA ALTURA, A MENINA TEVE DE IR PARA CASA PORQUE ERAM HORAS DE JANTAR, MAS OS MENINOS
QUERIAM BRINCAR MAIS TEMPO E FICARAM TRISTES. ENTÃO, A MÃE CONVIDOU-OS PARA SE ESCONDEREM NO
QUARTO DA MENINA, PARA LHE FAZEREM UMA SURPRESA E DEPOIS JANTAREM COM ELA.



